

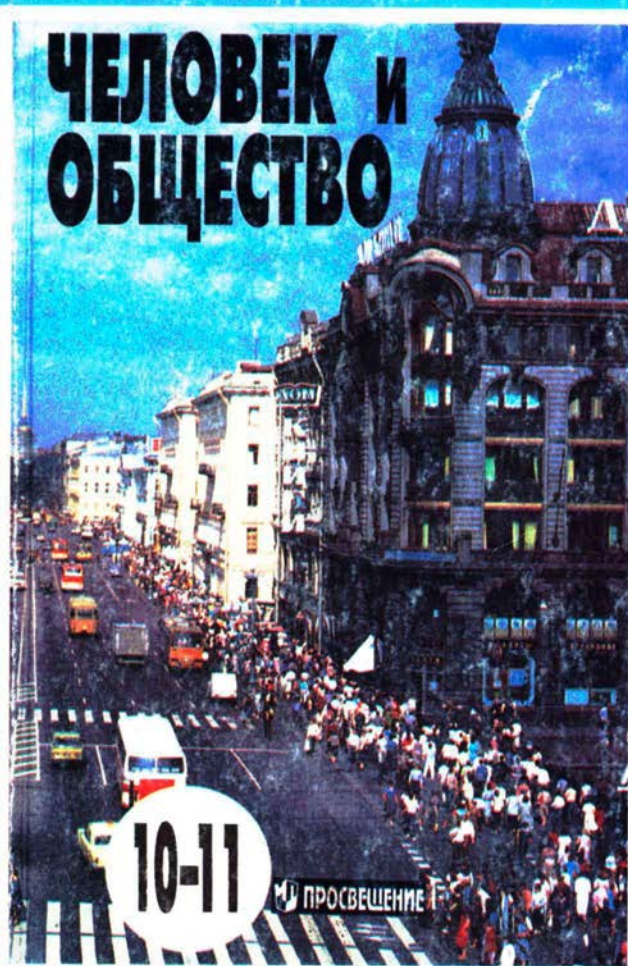


МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

ПО КУРСУ «ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО»

часть 1

**ЧЕЛОВЕК И
ОБЩЕСТВО**



10-11

ПРОСВЕЩЕНИЕ

10

•Просвещение•

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КУРСУ «ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО»

В 2 ЧАСТЯХ

Часть 1

10 класс

Под редакцией Л. Н. Боголюбова

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 2000

УДК 372.8:3
ББК 74.266.0
М54

Авторы пособия:

- Л. Н. Боголюбов*, член-корреспондент РАО (руководитель авторского коллектива): предисловие, методические особенности первого раздела, общие характеристики I—V тем, уроки 5—8, 11—12, 21—22, 25—26, 31—32, 39—42.
- Л. Ф. Иванова*, кандидат педагогических наук: уроки 3—4, 7—10, 19—20, 23—24, 33—34.
- А. Т. Кинкулькин*, член-корреспондент РАО: уроки 27—30, 37—38.
- А. Ю. Лазебникова*, кандидат педагогических наук: уроки 1—2, 13—18, 35—36.

Методические рекомендации по курсу «Человек и общество». В 2 ч. Ч. 1. 10 кл./Л. Н. Боголюбов, Л. Ф. Иванова, А. Т. Кинкулькин, А. Ю. Лазебникова; Под ред. Л. Н. Боголюбова.— М.: Просвещение, 2000.—159 с.— ISBN 5-09-008807-1.

Пособие впервые дает учителю методические рекомендации по всем разделам, темам и урокам обществоведческого курса «Человек и общество» (X—XI кл.). Рекомендации пособия отвечают современным требованиям к преподаванию обществознания в школе. В них обобщен опыт первых лет изучения этого курса.

УДК 372.8:3
ББК 74.266.0

ISBN 5-09-008807-1 (1)
ISBN 5-09-009658-9

© Издательство «Просвещение», 2000
© Художественное оформление.
Издательство «Просвещение», 2000
Все права защищены

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Вводные уроки	6
Уроки 1, 2. Общество и общественные отношения	—
Уроки 3, 4. Человек. Индивид. Личность	11
Раздел 1. Деятельность в жизни человека и общества	17
Методические особенности раздела	—
Изучение темы «Что такое деятельность»	22
Общая характеристика темы	—
Уроки 5, 6. Сущность человеческой деятельности	23
Уроки 7, 8. Многообразие деятельности	31
Уроки 9, 10. Деятельность и общение	37
Уроки 11, 12. Социальные нормы и отклоняющееся поведение	44
Изучение темы «Познание как деятельность»	53
Общая характеристика темы	—
Уроки 13, 14. Познавательная деятельность человека	54
Уроки 15, 16. Истина и ее критерии	62
Уроки 17, 18. Научное познание	67
Уроки 19, 20. Ненаучное познание	74
Уроки 21, 22. Социальное познание	79
Уроки 23, 24. Самопознание	86
Изучение темы «Деятельность и духовный мир человека»	95
Общая характеристика темы	—
Уроки 25, 26. Духовно-теоретическая и духовно-практическая деятельность	97
Уроки 27, 28. Мировоззрение, убеждение, вера	104
Уроки 29, 30. Моральная оценка личности	113
Изучение темы «Материально-производственная деятельность человека»	119
Общая характеристика темы	—
Уроки 31, 32. Трудовая деятельность	120
Уроки 33, 34. Изобретательская деятельность	126
Изучение темы «Социально-политическая деятельность»	128
Общая характеристика темы	—
Уроки 35, 36. Свобода в деятельности человека	130
Уроки 37, 38. Исторический процесс и его участники	138
Уроки 39, 40. Политическая деятельность	145
Уроки 41, 42. Общественный прогресс	154

Предисловие

Настоящее пособие (в двух частях) предназначено для учителей, преподающих обществознание по учебному пособию «Человек и общество» (под ред. Л. Н. Боголюбова и А. Ю. Лазебниковой). Оно опирается на первый опыт преподавания этого курса. При разработке пособия использована современная научная литература. Задача книги — оказать помощь учителям в подготовке к каждому уроку курса.

Пособие рассчитано на 102 учебных часа в X и XI классах при том, что в базисном учебном плане на историю и обществоведение отведено 4 ч в X классе и 4 ч в XI классе (всего 272 ч на оба предмета). Увеличение времени на курс «Человек и общество» до 136 ч позволило бы шире использовать разнообразные формы учебных занятий, увеличить время на углубленное изучение некоторых тем, на проведение практических занятий, а также на обобщающее повторение. Однако в данном пособии за основу принят вариант на 102 ч. Изучение обществознания по 1 ч в неделю себя не оправдало, поэтому целесообразно спланировать курс по 2 ч в неделю в течение трех полугодий: либо оба полугодия в X классе и в первом полугодии XI класса, либо начать со второго полугодия X класса и продолжать в течение двух полугодий XI класса. При первом варианте планирования значительная часть курса истории изучается после первого раздела курса обществоведения, что дает возможность, опираясь на него, поднять уровень изучения истории, а в XI классе появляется возможность разумно сочетать близкие по темам уроки истории и обществознания. Во втором варианте планирования в X классе более интенсивно изучается курс истории, а на обществоведение отводится 34 ч. Именно на этот вариант ориентирована первая часть пособия.

Как работать с методическим пособием?

Приступая к очередному разделу, целесообразно внимательно ознакомиться с текстом пособия, озаглавленным «Методические особенности раздела». Это позволит учителю правильно спланировать его изучение, исходя из целостного восприятия, понимания своеобразия представленного в разделе содержания и стержневых идей курса, логики их раскрытия в учебном пособии.

Каждый раздел курса включает несколько тем. Важно увидеть как структуру каждой из них, так и связи между ними. Поэтому, приступая к преподаванию очередной темы, важно познакомиться с текстом, озаглавленным «Общая характеристика темы». В нем кратко характеризуются место темы в структуре

раздела, ее задачи и ведущие идеи, связь входящих в нее уроков, образующих единую целостность.

Темы уроков в методическом пособии совпадают с названиями параграфов в пособии для учащихся «Человек и общество». Как правило, изучение одного параграфа рассчитано на 2, а в некоторых случаях на 3 урока.

В методических рекомендациях к урокам учитель найдет советы о способах раскрытия основных понятий и ведущих идей курса; о применении форм проведения уроков и приемов, направленных на повышение познавательной активности учащихся; о средствах условной наглядности, используемых в качестве «опорного сигнала»; о межпредметных и особенно о внутрикурсовых связях, реализация которых необходима для успешного усвоения нового содержания.

Подготовка к урокам с помощью пособия для учащихся и данного методического пособия не может заменять обращения к книгам, создающим необходимую научную базу преподавания. Это тем более важно, что многие учителя не изучали некоторые, оформившиеся в последние годы области общественной науки, нашедшие отражение в новом курсе. Поскольку курс «Человек и общество» интегрирует знания из целого ряда общественных наук, полезно обратиться к соответствующим современным вузовским учебникам. Кроме того, учебники по экономике, политологии, социологии, правоведению и т. д. изданы для углубленного изучения обществознания в школе. Понятно, что ознакомление с ними поможет укрепить научный фундамент преподавания и, если необходимо, найти дополнительный материал для работы на уроке.

Рекомендации по использованию вузовских и школьных учебников по базовым общественным наукам даются во всех темах данного пособия. Поскольку в настоящем пособии приходится часто обращаться к учебному пособию «Человек и общество» (под редакцией Л. Н. Боголюбова и Ю. А. Лазебниковой), в тексте оно обозначается лишь словом «учебник», а в тех случаях, когда используются другие учебные книги, дается их полное название.

Понятно, что рекомендации пособия являются всего лишь советами, призванными помочь преподавателю. Они не обязательны и не должны связывать руки учителю. Каждый преподаватель не только имеет полное право на творческое решение вопросов методики проведения уроков, но и обязан учитывать особенности школы, подготовленность класса и свои собственные возможности.

Авторы отдают себе отчет в том, что первое методическое пособие по новому учебному курсу еще несовершенно; естественно, в нем есть недостатки, которые выявятся в процессе практического использования. Авторский коллектив с благодарностью примет замечания и пожелания учителей, которые можно прислать по адресу: Москва, Погодинская ул., д. 8, ИОСО РАО, лаборатория обществоведческого образования.

Вводные уроки

Уроки 1, 2. Общество и общественные отношения

Данная подтема, как и следующая, служит своего рода введением к курсу. Здесь рассматриваются ключевые понятия — общество, общественный прогресс, сферы жизни общества и стержневые проблемы курса — причины социальных изменений, соотношение материальных и духовных факторов развития.

В той или иной степени эти понятия и идеи уже известны школьникам из предыдущих курсов истории и обществоведения. Используя этот багаж, важно поднять знания учащихся на более высокий уровень обобщенности, дополнив их рядом новых аспектов и граней. Отличительной чертой содержательного анализа именно в данном курсе является рассмотрение материала в проблемном исследовательском поле, выдвижение различных сформировавшихся в обществознании точек зрения и подходов.

Вводный характер уроков предопределяет и такую педагогическую задачу, как создание соответствующей мотивационной установки на овладение предметом. Хорошо, если у старшеклассников уже на первых уроках появится чувство новизны предлагаемого материала, они осознают необходимость овладения им, заинтересуются представленной проблематикой. Этому может способствовать и краткое вступительное слово учителя, в котором лаконично, но убедительно раскрываются особенности курса, проблемный характер изложения вопросов темы, и работа над познавательными заданиями.

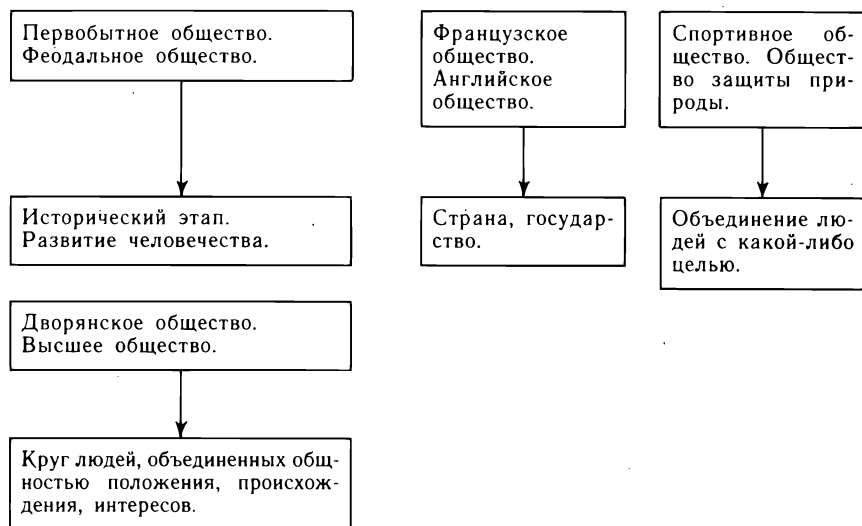
План изучения нового материала

1. Понятие «общество».
2. Взаимосвязь общества и природы.
3. Сферы общественной жизни и их взаимодействие.
4. Общественные науки, их особенности.

1. Сложность определения понятия «общество» связана с его предельной обобщенностью, а также с многозначностью. Этими особенностями объясняется наличие множества определений данного понятия. Различия в подходах обусловлены также разницей в концептуальных позициях исследователей.

Логический путь к обоснованию определения данного понятия можно позаимствовать из учебного пособия. Учитывая расхожесть данного термина в научной и повседневной лексике, а также многократное оперирование им на уроках истории и обществознания, целесообразно предложить ученикам привести раз-

личные словосочетания с термином «общество». Приведем один из вариантов возможного графического обобщения ответов.



Все эти определения раскрывают узкие, частные смыслы понятия «общество».

В учебнике дается и более общее определение данного понятия, в котором фиксируются два основных аспекта: связь общества и природы, а также связи между людьми, которые, собственно, и образуют «ткань» общественных отношений.

Оба эти аспекта в дальнейшем конкретизируются и углубляются.

2. Раскрывая взаимосвязь общества и природы, важно отметить, что понятие «природа» также может рассматриваться как в узком, так и в широком смысле. В первом случае оно синоним всей действительности, мира в целом. В этом смысле человек и общество — часть природы.

В другом случае понятие «природа» употребляется в более узком смысле как природно-географическая среда, в известном смысле внешняя по отношению к человеку. Имея в виду это значение понятия, мы говорим о специфике общественной формы существования человека, подчеркиваем, что социальная жизнь людей не сводится к биологической жизни, она качественно иная.

Однако, показывая «особость», специфику общества и природы, важно выявить и конкретизировать их неразрывную взаимосвязь. С этой целью учитель может воспользоваться примерами, приведенными в пособии. Школьникам можно предложить самим привести факты, отражающие как благотворное, так и отрицательное воздействие человека и общества на природу.

Полезно также обсудить со старшеклассниками идеи, выдвинутые немецким философом XIX в. Л. Фейербахом, который утверждал: «Потому что мы живем, действуем и существуем в природе, она есть то, что охватывает человека; она есть то, через отнятие чего у человека отнимается и его бытие; она есть то, благодаря чему он существует, от чего он зависит во всех своих действиях, в каждом своем шаге. Оторвать человека от природы равносильно тому, как если бы захотеть отделить глаз от света, легкие от воздуха...»

В ходе обсуждения ученики, как правило, приходят к выводу, что, если иметь в виду понятие «природа» в широком смысле, немецкий мыслитель прав. Если же подразумевается природная среда существования человека, то ее значение чрезмерно абсолютизируется: многие действия человека определяются социальными факторами.

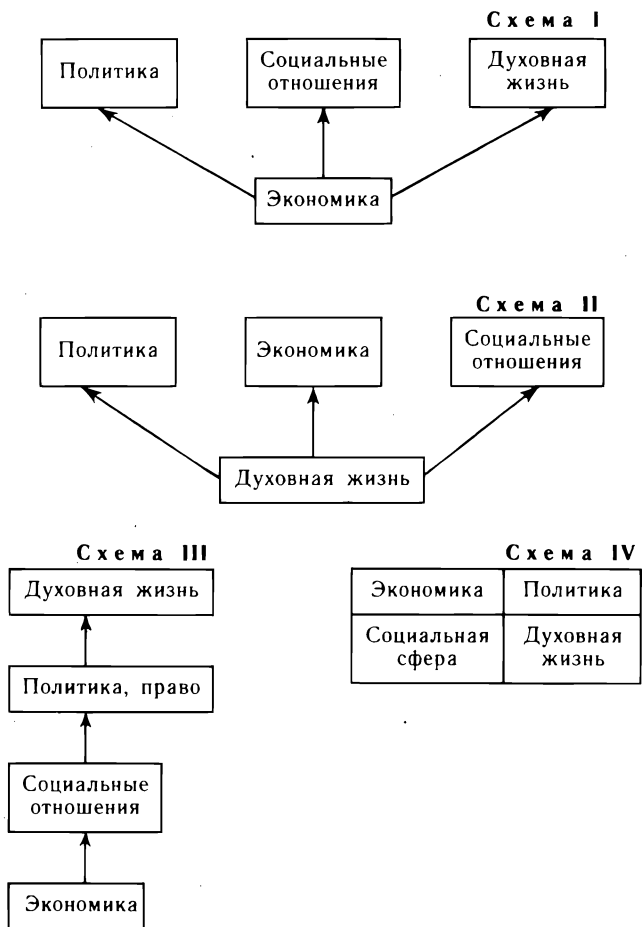
3. Обращаясь к анализу структуры общества, учитель подчеркивает, что возможны разные подходы к выделению основных элементов и подсистем общества. Так, в ряде случаев общество рассматривается как совокупность социальных групп, социальных институтов и организаций, социальных ролей и ценностей (можно отметить, что каждый из этих элементов более подробно будет рассмотрен на последующих занятиях). В тех случаях, когда выявляются сложные общественные связи — причинно-следственные, иерархические, на первый план выдвигаются подсистемы — сферы жизни общества. Обычно выделяют четыре основные сферы: экономическую, социальную, политическую и духовную.

Чтобы подробнее рассмотреть с учащимися каждую из этих сфер, учитель может использовать материалы пособия «Человек и общество» (под ред. В. И. Купцова: Кн. 1. «Что такое общество». — М., 1993). Так, в разделе «Сферы жизни общества» достаточно обстоятельно характеризуется специфика материального производства. Показывая его огромное значение в общественной жизни, авторы вместе с тем справедливо предостерегают от абсолютизации этой роли, как это делали социологи-марксисты. Вместе с тем отметим, что, на наш взгляд, такое приписывание «материальному производству несвойственных ему функций» допускают и сами авторы, когда несколькими абзацами ниже делают однозначный вывод о том, что зарождение и утверждение капитализма стало результатом внедрения новой производительной техники в Европе. Такое объяснение причин перехода к новым общественным отношениям представляется предельно упрощенным, игнорирующим, в частности, такой фактор, как изменения общественного сознания.

Отметим еще одну особенность в позиции авторов названного пособия. Среди основных сфер общественной жизни они выделяют регулятивную, в рамках которой рассматривается политическая деятельность как высшая сфера социального управления. Такой

подход вполне возможен. Однако в рамках учебного курса целесообразнее, на наш взгляд, использовать более распространенную классификацию, т. е. выделять собственно политическую сферу.

Вопрос о соотношении сфер жизни общества был и остается дискуссионным в теории общественной мысли. Разнообразие существующих точек зрения можно представить в виде несложных графических моделей, сопровождая каждый вариант краткими комментариями.



В своих пояснениях учитель отмечает, что сторонники приоритета экономических отношений исходят из огромной роли материального производства в жизни людей, продукты которого удовлетворяют самые насущные потребности людей в пище, жилье, одежде и т. д. Материальное производство создает необ-

ходимые условия и средства (оборудование, здания, инструменты и т. д.) для всех других видов деятельности человека и сфер жизни общества: науки, политики, образования, медицины и т. п.

Кроме того, приверженцы данной позиции считают, что те отношения, которые складываются в сфере экономики (в производстве и распределении), обуславливают появление в обществе определенных классов и социальных групп, что, в свою очередь, ведет к формированию соответствующих политических интересов и образованию партий и других политических групп. Политическая ситуация отражается на духовной жизни общества (схема III).

Среди аргументов в пользу определяющей роли духовной сферы (схема II) чаще всего выдвигается идея о первичности сознания, о том, что мысли, идеи, представления предшествуют определенным практическим шагам человека. Всякому общественному перевороту предшествует переворот в сознании многих людей. Так, идеи французских просветителей подготовили Великую французскую революцию, проникновение марксизма в Россию подготовило почву для победы большевиков в октябре 1917 г.

«Компромиссный вариант» отражен в последней (IV) схеме. Его приверженцы считают, что каждая из общественных сфер может стать определяющей в различные периоды исторического развития. Так, в период революций, гражданских войн решающая роль принадлежит социальным отношениям и политике. От того, каким в конечном счете станет расклад социально-политических сил, будет зависеть все дальнейшее развитие страны, включая и экономику.

Учащимся предлагается обсудить каждый из представленных аргументов.

4. Заключительный вопрос темы направлен на прояснение некоторых методологических аспектов познания общественных явлений. Центральная проблема здесь соотношение объективного характера знаний и субъективной интерпретации их исследователем. Учитывая, что в начале изучения курса возможны лишь первые подступы к данной проблеме, учитель вправе ограничиться краткими разъяснениями или организовать беседу с учащимися. Предлагаем вариант плана такой беседы:

1. Что выступает целью познания мира?

2. В чем принципиальное различие в познании явлений природы и общества?

3. Можно ли изучать жизнь общества, отвлекаясь от различия во взглядах, интересах, намерениях людей? Свою позицию обоснуйте.

4. Считаете ли вы наличие различных школ, течений общественной мысли, неодинаково трактующих одни и те же явления, слабостью обществознания? Или, напротив, в этом его преимущество? Аргументируйте свой ответ.

Учитель подчеркнет, что уверенно аргументировать свою позицию учащиеся смогут, изучив последующие темы.

Для закрепления и проверки знаний учащихся полезно использовать специальные задания, в том числе тестового характера. Ниже приводятся примеры таких заданий.

I. *Определите, какое из утверждений верно, какое ошибочно:*

— общество и природа неразрывно связаны и развиваются по общим законам;

— общество обособилось от природы и не подчиняется действию природных закономерностей;

— общество составляют люди, поэтому достаточно изучить отдельного человека, чтобы иметь представление об обществе в целом;

— чтобы понять человека, достаточно изучить общество, в котором он живет, выявить сущность его общественных связей и отношений.

II. *Опираясь на знания из истории, подумайте, что из нижеперечисленного можно отнести к причинам изменения общества:*

— внешние факторы, воздействие природной среды;

— противоречия, возникающие между различными социальными силами внутри общества;

— стремление людей к новому, более совершенному;

— все вышеперечисленное.

Уроки 3, 4. Человек. Индивид. Личность

Эта подтема является одной из вводных ко всему курсу обществознания в старших классах. Ее предметом является многообразие проявлений человека.

Вынесенные в название урока понятия относятся к числу сложных, комплексных. Невозможно дать их исчерпывающее толкование, которое нельзя было бы уточнить или оспорить в каких-то деталях. Вместе с тем эти понятия широко используются в самых разных областях знаний о человеке.

В процессе изучения курса учащимся предстоит не только расширить, но и углубить знания об уникальности каждого человека, о возможностях индивидуальной самореализации, единстве биологического и социального в человеке, существенных признаках человека, отличающих его от других живых существ.

Помимо этого, задачей изучения подтемы в старшей школе является формирование теоретических знаний по следующим вопросам: индивид, личность, индивидуальность; соотношение биологических и социальных условий развития личности; структура личности; социализация личности; характер как проявление индивидуальности.

Замысел включения данной темы в курс обществознания заключается в том, чтобы ввести учащихся в сложный круг проблем человековедения, тесно связанного с обществознанием.

Именно вводный, предваряющий рассмотрение деятельности человека и функционирования сложной динамической социальной системы характер темы и определяет методические варианты проведения этого занятия.

План изучения нового материала

1. Человек с точки зрения человека (обзор подходов к изучению человека в истории философии).

2. Индивид и индивидуальность (своеобразие проявлений человека).

3. Личность (социальная сущность человека).

1. Целесообразно рассмотреть первый вопрос в рамках школьной лекции. Достоинством занятия в форме лекции является возможность компактного изложения большого по объему и сложного по содержанию материала. Недостаток — слабая обратная связь и недостаточная включенность учащихся в самостоятельную мыслительную работу.

Нет необходимости говорить о том, что в течение одной лекции нереально дать полный обзор проблемы, можно лишь наметить круг вопросов, ограничившись краткой характеристикой имен и идей, опираясь на мнение авторов пособий:

Гуревич П. С. Человек.— М., 1955 (темы 2 и 3); Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир — эпоха Просвещения.— М., 1991.

Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. XIX век.— М., 1995.

Малышевский А. Ф. Мир человека.— М., 1998.

Чтобы облегчить работу школьников во время лекции, полезно использовать своего рода опорный конспект основных положений лекции.

Предлагаем примерный вариант такого опорного конспекта.

1. Многообразие наук о человеке (философская антропология, этика, психология, социальная психология, социология и др.).

2. Различия в подходе к проблемам человека:

а) «извне» — через сопоставление человека с природой, обществом, Богом, самим собой;

б) «изнутри» — с точки зрения строения его психики, организации нравственной, духовной, общественной жизни.

3. Философские поиски сущности человека (основные вехи):

а) древняя философия Востока: человек — часть природы; человек — часть Великой Триады («Небо — Человек — Земля»);

б) философия античности:

человек — духовно-телесное существо;

человек — мера всего (*Протагор*);

природа человека определяется его душой и телом, но с приматом души над телом (*Платон*);

признание возможности и необходимости совершенствования человека;
главное, решающее в человеке — интеллектуальная деятельность (*Аристотель*);

в) христианская философия средневековья:

человек — образ и подобие Божие;

г) философия эпохи Возрождения — гуманизм и антропоцентризм:

красота человека сообразна красоте божественной;

д) XVII век: «Я мыслю, значит, я существую» (*Декарт*);

е) философия эпохи Просвещения — рационализм и критицизм:

культ «автономного» человека, способного трезво и глубоко оценивать явления, идеи, нравственные поступки и их следствия;
главное в человеке — чувственно-эмоциональная природа; роль интереса в деятельности людей (*Вольтер, Гельвеций*);

люди действуют «ради любви к себе, а не к другим»;

природа людей выводится из жизненных влечений и практических интересов, их «естественных» побуждений к самосохранению, богатству, почету, славе (*Гоббс*);

ж) И. Кант — открытие нравственного императива:

придание вопросу о человеке статуса основного вопроса философии;

з) гуманистическая философия XIX в.:

понимание человека как творца культуры, носителя всеобщего нравственного начала.

При наличии времени и соответствующей подготовки у учителя можно дополнить материал учебного пособия вопросом об основных достижениях русской философской мысли в разработке проблемы человека. Материал к этой части лекции также может быть взят из пособия «Человек: Мыслители прошлого...» и хрестоматии «Из истории русской гуманистической мысли» составителя (А. Ф. Малышевского. М., 1998).

2, 3. Второй и третий вопросы можно изучать, организовав практическую работу с текстом приводимого ниже фрагмента книги «Деятельность, сознание, личность» классика отечественной и мировой психологии Алексея Николаевича Леонтьева, фрагмент называется «Индивид и личность».

Задание к этому фрагменту предлагается следующее:

1. Внимательно прочитать, уточнить понимание отдельных слов, обращаясь к словарю.

2. Выделить существенные отличия понятий «индивид» и «личность».

3. Сопоставить прочитанный фрагмент с учебным текстом, сделать выводы на основе сравнения.

4. Составить собственную схему соотношения понятий, вынесенных в название урока.

А. Н. Леонтьев

ИНДИВИД И ЛИЧНОСТЬ

Изучая особый класс жизненных процессов, научная психология необходимо рассматривает их как проявления материального *субъекта*. В тех случаях, когда имеется в виду отдельный субъект (а не вид, не сообщество, не общество), мы говорим особь, или, если мы хотим подчеркнуть также и его отличия от других представителей среды, *индивид*.

Понятие «индивид» выражает неделимость, целостность и особенности конкретного субъекта, возникающие уже на ранних ступенях развития жизни. Индивид как целостность — это продукт биологической эволюции, в ходе которой происходит не только процесс дифференциации органов и функций, но также и их интеграции, их взаимного «слаживания». Процесс такого внутреннего «слаживания» хорошо известен, он отмечался Ч. Дарвином...

Индивид — это прежде всего генотипическое образование. Но индивид является не только образованием генотипическим, его формирование продолжается, как известно, и в онтогенезисе, прижизненно. Поэтому в характеристику индивида входят также свойства и их интеграции, складывающиеся онтогенетически. Речь идет о возникающих «сплавах» врожденных и приобретенных реакций, об изменении предметного содержания потребностей, о формирующихся доминантах поведения. Наиболее общее правило состоит здесь в том, что, чем выше мы поднимаемся по лестнице биологической эволюции, тем сложнее становятся жизненные проявления индивидов и их организация, тем более выраженными становятся различия в их прирожденных и прижизненно приобретаемых особенностях, тем более что, если можно так выразиться, *индивиды индивидуализируются*.

Итак, в основе понятия индивида лежит факт неделимости, целостности субъекта и наличия свойственных ему особенностей. Представляя собой продукт филогенетического и онтогенетического развития в определенных внешних условиях, индивиды, однако, отнюдь не являются простой «калькой» этих условий, это именно продукт развития жизни, взаимодействия со средой, не среды, взятой самой по себе.

Все это достаточно известно, и если я все же начал с понятия индивида, то лишь потому, что в психологии оно употребляется в чрезмерно широком значении, приводящем к неразличению особенностей человека как индивида и его особенностей как личности. Но как раз их четкое различение, а соответственно и лежащее в его основе различение понятий «индивид» и «личность» составляет необходимую предпосылку психологического анализа личности.

Наш язык хорошо отражает несовпадение этих понятий: слово *личность* употребляется нами только по отношению к человеку, и притом начиная лишь с некоторого этапа его развития. Мы не говорим «личность животного» или «личность новорожденного». Никто, однако, не затрудняется говорить о животном или о новорожденном как об индиви-

дах, об их индивидуальных особенностях (возбудимое, спокойное, агрессивное животное и т. д.; то же, конечно, и о новорожденном). Мы всерьез не говорим о личности даже и двухлетнего ребенка, хотя он проявляет не только свои генотипические особенности, но и великое множество особенностей, приобретенных под воздействием социального окружения: кстати сказать, это обстоятельство лишний раз свидетельствует против понимания личности как продукта перекрещивания биологического и социального факторов. Любопытно, наконец, что в психопатологии описываются случаи раздвоения личности, и это отнюдь не фигуральное только выражение, но никакой патологический процесс не может привести к раздвоению индивида, раздвоенный, «разделенный» индивид есть бессмыслица, противоречие в терминах.

Понятие личности, так же как и понятие индивида, выражает целостность субъекта жизни: личность не состоит из кусочков... Но личность представляет собой целостное образование особого рода. Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не рождаются, личностью *становятся*. Поэтому-то мы и не говорим о личности новорожденного или о личности младенца, хотя черты индивидуальности проявляются на ранних ступенях онтогенеза не менее ярко, чем на более поздних возрастных этапах. *Личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека...*

Это положение может быть, однако, интерпретировано по-разному. Одна из возможных его интерпретаций состоит в следующем: врожденный, если можно так выразиться, индивид не есть еще индивид вполне «готовый», и вначале многие черты его даны лишь виртуально, как возможность; процесс его формирования продолжается в ходе онтогенетического развития, пока у него не развернутся все его особенности, образующие относительно устойчивую структуру; личность якобы и является результатом процесса вызревания генотипических черт под влиянием воздействий социальной среды. Именно эта интерпретация свойственна в той или иной форме большинству современных концепций.

Другое понимание состоит в том, что формирование личности есть процесс, прямо не совпадающий с процессом прижизненного изменения природных свойств индивида в ходе его приспособления к внешней среде. Человек как природное существо есть индивид, обладающий той или иной физической конституцией, типом нервной системы, темпераментом, динамическими силами биологических потребностей, эффективности и многими другими чертами, которые в ходе онтогенетического развития частью разветвляются, а частью подавляются, словом, многообразно меняются. Однако не изменения этих врожденных свойств человека порождают его личность.

Личность есть специальное человеческое образование, которое так же не может быть выведено из его приспособительной деятельности, как не могут быть выведены из нее его сознание или его человеческие потребности. Как и сознание человека, как и его потребности (Маркс говорит: производство сознания, производство потребностей), личность человека тоже «производится» — создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности. То обстоятельство, что при этом трансформируются, меняются и некоторые его особенности как индивида, составляет не причину, а следствие формирования его личности...

Личность, как и индивид, есть продукт интеграции процессов, осуществляющих жизненные отношения субъекта. Существует, однако,

фундаментальное отличие того особого образования, которое мы называем личностью. Оно определяется природой самих порождающих его отношений: это специфические для человека *общественные* отношения, в которые он вступает в своей предметной деятельности...

Проверка выполнения задания к фрагменту текста позволит выявить понимание учащимися смысловых различий между понятиями «личность», «индивид», «индивидуальность», характеризующими разные стороны сложного, многогранного явления, каким является человек.

Полезно иметь в виду требования государственного образовательного стандарта, который предполагает, что учащиеся должны:

— **знать термины:** индивид, человек, личность; способности; характер; социализация;

— **описывать:** возможности индивидуальной самореализации; основные проявления характера;

— **характеризовать:** биосоциальную сущность человека — структуру личности; потребности и мотивы; характер как проявления индивидуальности;

— **объяснять на примерах** уникальность каждого человека;

— **интерпретировать:** процесс социализации личности;

— **сравнивать** характерные черты животных и человека;

— **оценивать,** исходя из внешних критериев: соотношение биологических свойств человека; значение социума для развития человека.

Ниже приводятся **примерные задания** для проверки знаний по стандарту.

1. Проверяется знание термина «индивид»

Формулировка задания

Из списка предложенных ниже слов выберите одно, подходящее к данному предложению.

Человек как отдельный представитель человеческой общности, носитель индивидуально особенных черт называется:

- а) деятель;
- б) лидер;
- в) индивид;
- г) человек;
- д) личность.

2. Проверяется знание основных признаков, характеризующих личность

Формулировка задания

Из перечня признаков выберите те, которые характеризуют человека как личность:

- а) победитель конкурса эрудитов;
- б) человек высокого роста;

- в) «душа» коллектива;
- г) имеет нос с горбинкой;
- д) готов прийти на помощь в любую минуту.

Раздел I.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗДЕЛА

Приступая к изучению курса «Человек и общество», важно уяснить для себя, почему этот курс начинается с раздела, посвященного деятельности. Какова роль деятельности в жизни человека и общества?

Под **деятельностью** в науке понимают специфическую форму отношения человека к окружающему миру и самому себе, выражающуюся в целесообразном изменении и преобразовании мира и человеческого сознания. В курсе «Человек и общество» речь идет главным образом о социальной деятельности. Отправным моментом для осознания сути рассматриваемого раздела может быть ее научное определение. **Социальная деятельность** — это совокупность социально значимых действий, осуществляемых субъектом (общество, класс, группа, личность) в различных сферах и на различных уровнях социальной организации общества, преследующих определенные социальные цели и интересы и использующих во имя достижения этих целей и удовлетворения интересов различные средства — экономические, социальные, политические и идеологические. Социальная деятельность имеет место тогда, когда личность, группа, класс или общество в целом ставят перед собой цели и активно участвуют в их реализации (Энциклопедический социологический словарь/Под ред. Г. В. Осипова. — М., 1995. — С. 174).

Ключевыми для всего раздела являются два утверждения, с которых начинается тема «Что такое деятельность?»:

1. Развитие общества — результат деятельности людей.

2. В процессе деятельности происходит формирование и самореализация личности.

1. Изучение раздела, освещающего вопросы деятельности, позволяет, прежде всего, **углубить понимание общества**. Уже в вводной главе общество представлено как динамическая система, подчеркивается, что общественная жизнь находится в постоянном изменении. Это постоянное движение характеризуется в учебнике как исторический процесс, как последовательная череда сменяющих друг друга событий, в которых проявилась деятельность многих поколений людей. Таким образом, само понятие «общество» не может быть осмыслено без знаний о человеческой деятельности.

Проблема соотношения деятельности людей и развития общества в современной науке является одной из актуальных. В соци-

альной философии принято считать, что общественный процесс не сводится к сумме актов человеческой деятельности. Но из этого отнюдь не следует его независимость от деятельности и жизни людей. Он не является суммой актов человеческой деятельности, но он не может возникнуть помимо этих актов, не из этих актов. Социальный процесс не только складывается из деятельностей людей, но и постоянно распадается на эти обособленные деятельности; взаимообусловленность этих процессов определена не только в пространстве, но и во времени, как их постоянная смена, переход друг в друга, сращивание и умножение.

Социальный процесс можно попытаться понять как много-член человеческих деятельностей, сменяющих друг друга и сопряженных друг с другом.

В истории действуют не отдельные индивиды, а «ансамбли» людей. Социальный процесс — это **полифоническая деятельность**, сопряженность различных событий. Эти события происходят в деятельности и взаимодействиях людей.

Все это характеризует социальное бытие как деятельность людей (см.: *Кемеров В. Е.* Введение в социальную философию.— М., 1996.— С. 76—83).

Научные представления о деятельности вообще (гл. 1 учебника) позволяют лучше понимать процесс развития общества в целом; знания о конкретных видах деятельности, представленные в учебнике, дают возможность полнее осознать роль и взаимосвязь различных сфер жизни общества, о которых идет речь на вводных уроках. Заметим, что в научном определении социальной деятельности говорится о действиях людей в **различных сферах** социальной организации. Усилиями многочисленных субъектов социальной деятельности (§ 19 учебника) достигается прогресс общества (§ 21 учебника).

Еще один аспект научного познания общества — понимание роли общественных отношений, которые освещаются при рассмотрении общества в вводной главе учебника. Общественные связи и отношения авторитетными социологическими теориями признаются «клеточкой» социальной системы. Общественные отношения понимаются как многообразные формы взаимодействия и взаимосвязи, возникающие в процессе деятельности между большими социальными группами, а также внутри их. Именно в ходе своей деятельности человек вступает в различные отношения с себе подобными, причем, будучи порожденными деятельностью, эти отношения являются ее необходимой общественной формой (см.: *Крапивенский С. Э.* Социальная философия.— Волгоград, 1995.— С. 59).

2. Изучение раздела «Деятельность в жизни человека и общества» позволяет полнее осмыслить понятия «человек» и «личность». В учебнике воспроизводятся два определения личности, отражающие два подхода к ее трактовке. Первый, рассматривающий сущностные характеристики личности, представляет

ее как активного участника свободных действий, как субъекта познания и изменения мира.

Сущность человека философы видят в том, что его жизнедеятельность представляет собой процесс свободного, творческого, преобразовательного воздействия на окружающий мир и самого человека. В результате обеспечивается существование человека, его функционирование и развитие. Так раскрывается *социально-деятельностная сущность человека*.

Более двух десятилетий назад в отечественной философской литературе была высказана мысль о том, что под деятельностью следует понимать способ существования человека и его самого правомерно определить как действующее существо. В деятельности человек раскрывает свое особое место в мире и утверждает себя как существо общественное. Поэтому ответить на вопрос «Что такое человеческая деятельность?» — значит выяснить, **что представляет собой сам человек** (см.: Каган М. С. Человеческая деятельность. — М., 1974. — С. 5—6).

В последующие годы в литературе отмечалось, что сущность человека богаче, разностороннее, сложнее, чем только система его деятельности. Сущность человека не исчерпывается деятельностью, но вне деятельности нет человека.

Кратко изложим существенные для раздела идеи:

— Включившись в систему общественных отношений и видоизменяя ее в процессе деятельности, человек обретает личностные качества и становится социальным субъектом.

— Деятельность — это фундаментальное философское понятие, это ключевое понятие для понимания специфики мира человека.

— Существует возможность включения в деятельность «способности самоизменения», «мира человеческой субъективности» и т. п.

— Индивидуальное развитие человека разворачивается как многомерный процесс. Это залог становления личности. Деятельность индивидуального человека как минимум трехмерный процесс, поскольку он включает отношение человека к предмету, к другому человеку (людям, обществу) и отношение к самому себе. Деятельность с предметом, общение и самореализация — грани одного и того же жизненного процесса человеческого индивидуала.

— Суть деятельности — в созидании человеческого мира человеком, в творении собственных общественных отношений и самого себя (это и составляет сущность культуры) (см.: Социология: наука об обществе/Под ред. В. П. Андрушенко, Н. И. Горлача. — Харьков, 1996; Деятельность: теории, методология, проблемы. — М., 1990; Кемеров В. Е. Указ. соч.; Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996).

В учебнике представлена и другая трактовка личности: через набор социально значимых функций, или ролей. В этой связи ин-

интересна мысль о том, что социальные функции, задавая некоторое пространство деятельности индивидов, не предопределяют результатов их деятельности, объема и содержания их самореализации. Они оживают только в реализации человеческих сил и способностей и в конечном счете сами зависят от них как по сути, так и по форме (см.: Кемеров В. Е. Указ. соч.— С. 80). Учебник подводит учащихся к пониманию различных функций человека, раскрывая многообразие видов деятельности. Тем самым представление о человеке становится более полным.

3. В отличие от последующих двух разделов, один из которых обращен к прошлому, а другой — преимущественно к современному развитию человека и общества, раздел «Деятельность в жизни человека и общества» обращен и к прошлому, и к настоящему, и к будущему. Основные понятия раздела универсальны, они могут быть использованы для понимания общества в любую эпоху, в любом регионе мира. Это позволяет привлекать для анализа, разъяснения, иллюстрации основных идей курса как исторические, так и современные факты. Например, при изучении познавательной деятельности человека опорой могут стать факты деятельности великих ученых прошедших веков, а также сведения о современном научном поиске. При изучении субъектов исторического процесса могут фигурировать выдающиеся личности истории и известные деятели наших дней.

4. Особенностью раздела, как и всего курса «Человек и общество», является его интегральный характер. Изучаемые объекты рассматриваются с позиции не какой-либо одной науки, а целого комплекса наук. Если речь идет, например, о труде и складывающихся в его процессе трудовых отношениях, базой для анализа являются философия, социология, экономическая теория, психология, правоведение, этика. Да и общая характеристика деятельности многоаспектна: здесь также имеют место философский, социологический и психологический подходы.

Важно учесть также, что изучение деятельности не ограничивается ею самой, а предполагает рассмотрение **условий**, в которых деятельность протекает, **средств**, с помощью которых она осуществляется, **отношений**, которые складываются в ее процессе, **институтов**, которые создаются для ее осуществления, и **социальных норм**, которые ее регулируют.

Все это должно обеспечить целостное представление об определенном объекте.

Интегральный подход в построении курса имеет свои методические преимущества: рассмотрение различных сторон изучаемого явления позволяет полнее и глубже осмыслить его, избежать многократных повторов и «чересполосицы».

Рассматриваемый раздел построен по принципу от общего к частному. Это означает, что обобщенная характеристика деятельности в дальнейшем, от темы к теме, наполняется все более конкретным содержанием. То, что было недостаточно понято

вначале, усваивается на последующих этапах работы над темой. Важно, однако, при изучении каждого вида деятельности (познавательной, трудовой, политической и т. п.) возвращаться к общему понятию деятельности, ее основным признакам и структуре и через призму этих характеристик освещать вновь рассматриваемый вид активности человека. Так будут реализованы *внутрипредметные связи*.

Интегральный характер курса создает известную трудность для учителя, поскольку при изучении определенного вида деятельности недостаточно обращения к какому-либо изданию, излагающему основы одной науки (например, социологии); приходится знакомиться с трудами, представляющими и другие науки. По мере накопления опыта преподавания курса эта трудность будет уменьшаться.

5. Из сказанного вытекают обширные возможности не только внутрипредметных (о них сказано выше), но и межпредметных связей. Так, курс истории, изученный ко времени прохождения определенной темы, дает широчайший диапазон фактов, отражающих все основные виды человеческой деятельности. Интересен опыт «синхронных связей», т. е. обращение при рассмотрении определенной темы к анализу событий и явлений, которые одновременно освещаются в курсе истории (если содержание этих двух курсов позволяет такую связь осуществить). Реализация «синхронных связей» весьма эффективна, поскольку учащимся не приходится вспоминать исторический материал, он на слуху. Обращение к нему поможет лучше понять обществоведческое содержание и вместе с тем положительно повлияет на усвоение исторического материала благодаря повторному воспроизведению его и рассмотрению в новых связях, под новым углом зрения.

Немалый педагогический потенциал заключен и в связях с другими предметами. Литературные образы могут быть использованы при изучении любой темы раздела, а знания о творчестве писателей — в теме о деятельности в духовной сфере. Естественные дисциплины дают материал о научной деятельности, о крупных открытиях и изобретениях и т. п. Курс технологии (труда) может быть опорой при рассмотрении материально-производственной деятельности людей.

В определенной мере раздел, посвященный деятельности, обобщает в изучаемых понятиях знания, полученные во всех общеобразовательных предметах.

6. Раздел «Деятельность в жизни человека и общества» в значительной мере предопределяет успех в изучении последующих разделов — «На пути к современной цивилизации» (где цивилизации выступают как процесс создания специфических систем ценностей и практической деятельности) и «Современное общество» (где рассматриваются достижения человеческой деятельности в экономической, социальной, политической и духовной сферах).

Учащиеся школ, где изучается раздел, посвященный деятельности, т. е. курс «Человек и общество» преподается полностью, лучше подготовлены к восприятию идей, принадлежащих мыслителям прошлого и современности, к изучению разнообразных форм общественного устройства. И напротив, в школах, где изучаются только два последних раздела, испытывают серьезные затруднения в осмыслении некоторых вопросов.

При изучении раздела «Деятельность в жизни человека и общества» следует иметь в виду и перспективные внутрипредметные связи. Так, знания о научной и изобретательской деятельности станут базой при изучении научно-технической революции; знания о трудовой деятельности будут опорой при изучении экономического развития современной цивилизации; знания о духовно-теоретической и духовно-практической деятельности помогут постижению духовных ценностей современной цивилизации; знания о политической деятельности станут исходными при изучении современной политической жизни и т. д.

Таковы методические особенности раздела, которые полезно учитывать в процессе его преподавания.

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ЧТО ТАКОЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ?»

Общая характеристика темы

Тема открывает ряд тем, характеризующих деятельность как способ бытия человека и общества. В отличие от последующих тем, раскрывающих отдельные виды деятельности, данная тема дает ее общую характеристику.

Деятельность рассматривается здесь как характерное для человека отношение к внешнему миру, как преобразование внешнего мира человеком. В процессе деятельности, преобразования мира происходит развитие и самого человека, и человеческого общества.

В теме раскрывается многообразие деятельности. Она многолика и проявляется в различных сферах.

Важнейшие понятия темы: мотивы деятельности, цель и целеполагание, средства достижения цели, творческая деятельность, трудовая и игровая деятельность, общение, действие, поведение, поступок, социальные нормы, отклоняющееся поведение.

Интегральный характер курса проявляется здесь в освещении проблем философских (цель, средства деятельности и др.), социологических (социальные нормы, отклоняющееся поведение и др.), психологических (мотивы деятельности, общение) и др.

Отправляясь от параграфов вводной главы, учитель может опереться на представления о различных областях человеческой деятельности в курсе истории, о творческой деятельности ученых

(предметы естественного цикла и история), писателей (литература), трудовой деятельности (курс технологии).

Планирование темы, рассчитанное на 8 ч, может быть осуществлено в трех вариантах:

Вариант 1 (традиционные уроки)

Уроки 1, 2. Сущность человеческой деятельности.

Уроки 3, 4. Многообразие деятельности.

Уроки 5, 6. Деятельность и общение.

Уроки 7, 8. Социальные нормы и отклоняющееся поведение.

Вариант 2 (разнообразные формы уроков)

Урок 1. Сущность деятельности (лекция).

Урок 2. Мотивы деятельности (лабораторное занятие с текстом учебника).

Урок 3. Многообразие деятельности (традиционный урок).

Уроки 4, 5. Деятельность и общение (практическое занятие).

Уроки 6, 7. Социальные нормы и отклоняющееся поведение (семинарское занятие).

Урок 8. Повторительно-обобщающий урок по теме «Что такое деятельность?».

Вариант 3 (изучение темы крупным блоком)

Уроки 1, 2. Что такое деятельность? (лекция по всей теме).

Уроки 3, 4. Лабораторные занятия с текстом § 3—6.

Урок 5. Практическое занятие с решением познавательных задач по всей теме.

Уроки 6, 7. Семинарское занятие по всей теме.

Урок 8. Итоговое зачетное обследование.

Уроки 5, 6. Сущность человеческой деятельности

На этих уроках начинается изучение темы «Что такое деятельность?». Они являются ключом ко всему разделу, поскольку весь последующий материал базируется на понятиях, раскрываемых в этой теме.

Важнейшие из понятий, на усвоение которых нацелены уроки: человеческая деятельность; субъект и объект деятельности; цель и средства ее достижения; мотивы деятельности; потребности; социальные установки; убеждения; интересы, социальное действие.

План изучения нового материала

1. Роль деятельности в развитии общества и в формировании и самореализации личности.

2. Отличия деятельности человека от поведения других живых существ.

3. Структура деятельности:

- а) субъект и объект деятельности;
- б) цель, средства, действия, результат.

4. Мотивы деятельности:

- а) потребности;
- б) социальные установки;
- в) убеждения;
- г) интересы;
- д) сознательное и бессознательное в деятельности;
- е) классификация действий в зависимости от их мотивов.

1. Изучение первого пункта плана можно провести в виде самостоятельной работы.

Задания учащимся для самостоятельной работы

1. Прочитайте первую фразу в § 3 учебника. Соотнесите ее с последним абзацем раздела «Жизнь во взаимодействии и движении» (§ 1). Попытайтесь объяснить, какую роль в непрерывных изменениях общества играет деятельность людей. Свою мысль поясните на примерах.

2. Прочитайте вторую фразу в § 3 учебника. Соотнесите ее с текстом раздела «Личность». Попытайтесь объяснить, какую роль играет деятельность в становлении личности. Свою мысль проиллюстрируйте примерами.

По первой части задания удовлетворительными будут ответы учащихся, в которых изменения в обществе связаны с действиями известных политиков, ученых, строителей, полководцев и т. п., а также с трудовой деятельностью землепашцев, ремесленников, рабочих, инженеров и т. д. По второй части задания ожидаемый ответ должен содержать примеры деяний, характеризующих черты личности либо известных литературных героев, либо знаменитых людей прошлого и современности.

2. Для изучения второго вопроса можно использовать таблицу.

Отличия деятельности человека от поведения других живых существ

Человек	Другие живые существа
Не только приспособление, но и преобразование природной и социальной среды	Приспособление к существующим природным условиям
Не только целесообразность, но и целеполагание. Способность выходить за рамки опыта	Целесообразное поведение, направляемое инстинктом

Содержание вопроса может быть либо изложено учителем, либо изучено учащимися путем самостоятельного чтения текста с соответствующим заголовком.

Разъяснить этот вопрос учителю поможет пособие: Человек и общество / Под ред. В. И. Купцова.— Кн. 1: Что такое обще-

ство? — М., 1993 (тексты «Вулкан, муравьи и лесорубы», «У истоков человечества»).

В любом случае целесообразно проверить, правильно ли поняты словосочетания «биологическая программа поведения», «исторически сложившаяся программа». Слово «программа» здесь употребляется в значении «содержание и план деятельности», иными словами, «что нужно делать?».

Можно поставить вопрос: «Что делает, например, пчела?»

Учащиеся ответят: «Строит соты, собирает пыльцу, закладывает в соты мед и т. п.».

Чем определяется этот «набор дел» пчелы?

Ответ очевиден: он задан природой, это биологическая программа поведения, в которой пчела ничего изменить не может.

Еще вопрос: «Что делает крестьянин одной из центральных российских губерний в первой половине XIX в.?»

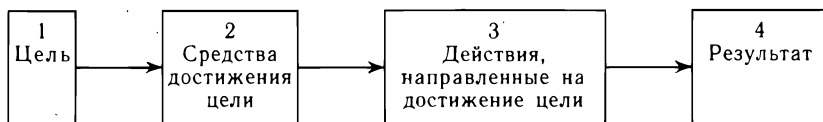
Учащиеся предлагают перечень его дел: обрабатывает землю, собирает урожай, ухаживает за домашним скотом и птицей, изготавливает или ремонтирует орудия труда, дом и предметы домашней утвари, заготавливает дрова, обрабатывает барщину, платит налоги и т. п.

Чем определяется «набор дел» этого крестьянина? Опытом предшествующих поколений, который он воспринимает не от рождения, а по мере взросления. Это *исторически сложившаяся программа действий*. Но тот же крестьянин может **выйти за рамки этой программы**, ставить перед собой иные цели (примером могут служить бунты, создание мануфактуры, отхожие промыслы и т. п.).

3. Вопрос о субъектах и объектах деятельности усваивается учащимися без особых затруднений. Важно лишь подчеркнуть, что субъектами деятельности могут быть отдельные личности, организации, государство, а объектами — не только различные предметы или области жизни, но и другие люди, большие группы людей. Особо следует отметить, что деятельность субъекта может быть направлена на самого себя.

Основная часть содержания этого вопроса находит отражение в схеме.

Структура деятельности



Каждый элемент этой структуры требует тщательной проработки.

Первый элемент структуры — **цель** разъясняется на любых примерах с привлечением внимания учащихся к двум определениям цели, выделенным курсивом в учебнике. Выполнение заданий 3 и 4 к § 3 поможет полнее уяснить понятие цели.

Второй элемент рассматриваемой структуры деятельности — **средства достижения цели**. Это понятие требует пояснений. Средства — это и приемы, способы действий, и деньги, и орудия, предметы, приспособления для осуществления деятельности. Чем шире набор средств, которыми владеет субъект деятельности, тем больше возможностей осуществлять эту деятельность, выбирая подходящие средства.

Учащимся предлагается подумать, совпадают ли по смыслу два выражения:

1. Для такого-то человека все средства хороши.

2. Цель оправдывает средства.

Обсуждение должно привести к пониманию однозначно негативного смысла первого утверждения: оно отражает неодобрительное отношение к человеку, который не брезгует ничем для достижения своих целей (т. е. использует грязные, нечестные, дурные средства для достижения целей, которые тоже могут быть неблагоприятными).

Смысл второго утверждения не столь очевиден. Если поставлена высокая, благая цель, то нельзя ли в случае необходимости использовать для ее достижения неblahие, нечестные средства?

Отвечая на этот вопрос, можно обратиться к идеям Н. Макиавелли, предварив изложение краткой справкой.

Н. Макиавелли (1469—1527) — выдающийся итальянский мыслитель, историк. Его труды, пережившие свою эпоху, содержат немало ценного и представляют интерес и в наше время. Но решение им проблемы соотношения цели и средств вызывает серьезную критику. Как отвечал на поставленный вопрос Н. Макиавелли? Учащимся предлагается прочитать материал учебника. К нему требуется пояснение: Н. Макиавелли не считал возможным использовать любые, включая и дурные, средства в любом житейском случае, в любой деятельности. Но в политике для достижения высокой цели (укрепление государства, преодоление раздробленности) он признавал возможным и в определенных обстоятельствах желательным использование таких средств, как обман, жестокость и т. п., несмотря на то, что сам признавал их дурными.

Можно предложить два высказывания, в которых отражена другая точка зрения:

«Характер средств должен быть таков же, как характер цели, только тогда средства могут вести к цели... Дурные средства годятся только для дурной цели».

Русский философ Н. Г. Чернышевский (1828—1889)

«... Цель, для которой требуются неpravые средства, не есть правая цель».

Немецкий философ К. Маркс (1818—1883)

Вопрос к учащимся:

В чем смысл приведенных выше суждений?

Исторический опыт показывает, что неблагоприятные средства могут повлиять на результат, в котором проявятся последствия использования дурных средств.

Уяснению проблемы соотношения целей и средств их достижения поможет выполнение учащимися заданий 6 и 7 к § 3.

Третий элемент структуры деятельности — **действия** — характеризуется в соответствии с текстом учебника.

Четвертый элемент — **результат деятельности** — рассматривается в соотношении с целью: всегда ли результат деятельности воплощает задуманное, соответствует поставленной цели?

При обсуждении этого вопроса может быть отмечено: результат может отклоняться от цели или неполностью ей соответствовать. А нередко результат получается по ставшему крылатым высказыванию одного государственного деятеля: «Хотели, как лучше, а получилось, как всегда!»

Несовпадение результата с целью может быть объяснено влиянием как внешних по отношению к деятельности факторов (изменение в худшую сторону условий, в которых протекала деятельность, противодействие каких-то социальных сил и т. п.), так и внутренних, присущих данной, конкретной деятельности. Их анализ помогает лучше понять структуру деятельности, взаимосвязь ее элементов.

К числу этих факторов можно отнести:

- выдвижение заведомо недостижимой цели;
- недостаточный учет внешних условий деятельности, возможных препятствий, трудностей;
- неверный выбор средств достижения цели;
- неполноту действий, направленных на достижение цели;
- неумелое осуществление необходимых для достижения цели действий.

4. Последний пункт плана — самый объемный, наиболее сложный. Его изучению желательно отвести достаточное время.

Начинается эта работа с вопросов: «Что движет человеческой деятельностью? Какие факторы оказывают на нее определяющее воздействие?» Ответы на эти вопросы, данные в учебнике, могут быть закреплены таблицей (см. с. 28).

Следует подчеркнуть, что давно предпринимались попытки учесть взаимодействие разных причин, определяющих человеческую деятельность, не ограничиваясь анализом какого-либо одного фактора. Сегодня высказывается мнение, что все названные подходы — в большей или меньшей степени — страдают однообразием, но каждый из них содержит более или менее значительное «рациональное зерно». Поэтому наиболее полная картина человеческой деятельности и развития общества возникает при сочетании, синтезе различных подходов. Далее рассматриваются психологические аспекты деятельности.

В § 3 учебника изложены две классификации потребностей. Обе могут быть представлены в схемах 1 и 2.

Подходы представителей различных философских направлений к объяснению деятельности людей

Философские направления	Основная мысль
Географическое направление	Географические условия обуславливают характер и склонности людей
Социологический идеализм	«Идеи правят миром»
Исторический материализм	Деятельность людей определяется материальными условиями, прежде всего изменениями в производстве
Технологическое направление	Определяющий фактор движения общества — техника и технология
Психологическое направление	Объяснение социальных процессов с точки зрения психологии больших социальных групп

Схема 1

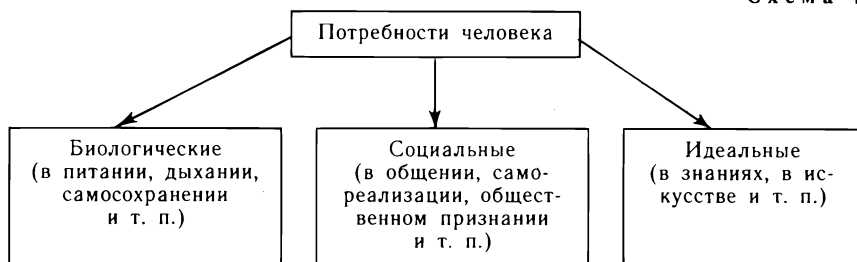


Схема 1 уязвима, поскольку идеальные потребности тоже обусловлены обществом, но она является наиболее доступным вариантом классификации.

Другая — схема 2 отражает иерархию потребностей, разработанную американским психологом А. Маслоу (см.: Кравченко А. И. Социология. Словарь. — М., 1997).

Первые два типа потребностей А. Маслоу называл *первичными* (врожденными), а три других — *вторичными* (приобретенными). Кроме того, он выделил еще два вида потребностей: в знаниях (когнитивные) и эстетические. Их место на схеме — между престижными и духовными потребностями.

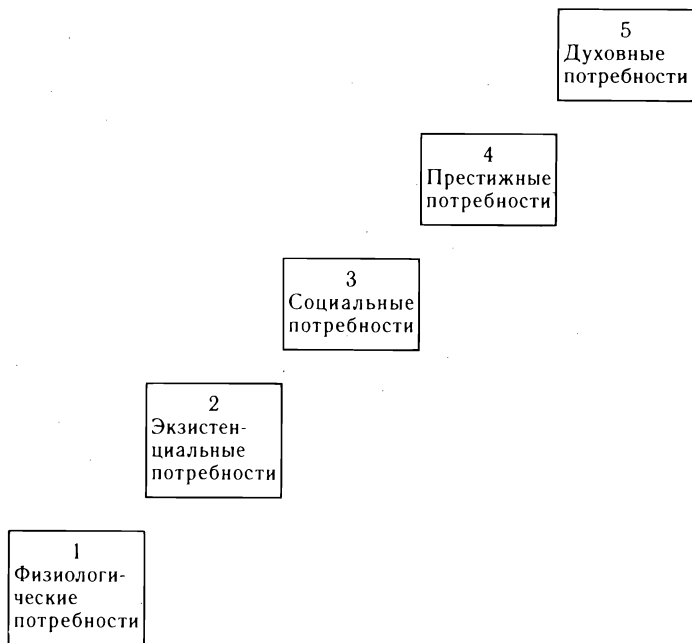
При использовании этой схемы необходимо раскрыть содержание каждого вида потребностей. Это можно сделать двумя путями: а) учащиеся работают с текстом учебника; б) разъяснения дает учитель.

Важно подчеркнуть, что мотивирующей силой обладают только неудовлетворенные потребности, а также что низшие по-

требности присущи всем людям в равной мере, а высшие — в неодинаковой.

Социальные установки характеризуются как ценностное отношение к социальному объекту (в учебнике это сделано на примере такого объекта, как семья), психологически выражающееся в готовности к положительной или отрицательной реакции на него.

Схема 2



Далее внимание учащихся привлекается к определению убеждений.

Учащимся можно предложить задание: сопоставьте два высказывания и определите в них общее и различное. В чем ценность этих суждений? Свой ответ аргументируйте.

1. Д. Писарев: «Когда у человека есть действительно какие-нибудь убеждения, то ни сострадание, ни уважение, ни дружба, ни любовь, ничто, кроме обязательных доказательств, не в состоянии изменить в этих убеждениях ни одной мельчайшей подробности».

2. Ф. М. Достоевский: «Недостаточно определять нравственность верностью своим убеждениям. Надо еще непрерывно возбуждать в себе вопрос: верны ли мои убеждения?»

В результате обсуждения учащиеся приходят к выводу о том, что оба автора подчеркивают устойчивость, прочность убеждений, но допускают возможность их изменения, причем Ф. М. Достоевский делает акцент на самопроверке истинности своих

взглядов на мир, идеалов и принципов. Ценность этих суждений в том, что они показывают пути самосовершенствования личности.

Достаточно сложен текст учебника об интересах. Целесообразно осуществить комментированное чтение этого фрагмента в классе. При этом следует найти ответ на вопросы: в чем состоит связь потребностей и интересов? В чем их различие? Что означают слова: «общественные условия, от которых зависит распределение благ»? Приведите примеры экономических интересов, социальных, политических и духовных.

Выслушивая ответы, важно обратить внимание на то, чтобы не допустить смешения понятий «потребности» и «интересы». Скажем, потребности фермеров такие же, как и у других людей, но для них удовлетворение потребностей связано с установлением таких общественных условий, которые будут способствовать успешному хозяйствованию. К подобным условиям можно отнести и частную собственность на землю, и возможность получения дешевых кредитов и т. д. В этом их социальные интересы.

Потребности пенсионеров тоже аналогичны потребностям других людей (хотя и здесь полного совпадения нет). Но их удовлетворение связано с созданием пенсионной системы, которая гарантировала бы достойный уровень жизни. И если предметом потребностей пенсионеров являются пища, одежда, жилище и т. п., то их интерес направлен на создание справедливой пенсионной системы.

Полезно поставить еще один вопрос: какова зависимость интересов от социального положения субъекта деятельности?

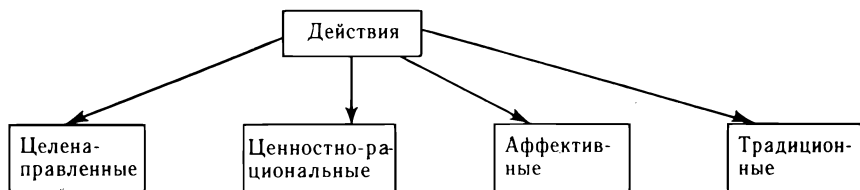
Знания о роли сознательного и бессознательного в действиях людей могут быть изложены учителем на основе содержания учебника либо самостоятельно изучены учащимися по тексту учебника.

Подводя итоги изучению социальных мотивов, учитель подчеркивает, что это — осознанное побуждение к деятельности, возникающее при высшей форме отражения потребностей (их осознании). Иначе говоря, мотив не сводится к потребностям, установкам. Потребности превращаются в мотив, когда личность осознает, в чем они состоят, на что направлены, как их можно удовлетворить.

Осознаваемые личностями и группами потребности являются источником их активности, деятельности, направленности которой связана с социальными установками, убеждениями. Чтобы удовлетворить определенную материальную потребность, один человек ищет дополнительного заработка, другой — ворует. Убеждения одного не позволяют брать то, что ему не принадлежит, а его социальная установка — на честный труд как ценность. Установка другого — на присвоение чужого. Таким образом, мотивы рождаются на основе осознания потребностей и интересов, в связи с убеждениями и установками. Изучение моти-

вов позволило немецкому ученому Макс Веберу дать классификацию действий. Их характеристику, представленную в учебнике, можно раскрывать, опираясь на схему 3.

Схема 3. Классификация действий (по М. Веберу)



Характеризуя эти действия, важно подчеркнуть, что социальными являются только первые два типа действий. Именно эти осмысленные (рациональные) действия и составляют элементы деятельности, которая характеризуется сознательно выдвинутой целью и продуманным выбором средств ее достижения. В связи с этим целесообразно обратить внимание учащихся на фразу в учебнике: «В действии тоже можно усмотреть цель, средство, результат».

Таким образом, урок завершается возвратом к сущности деятельности, которой свойственны осознанные мотивы, цель, средства и действия.

Можно также обсудить задание 9 к § 3.

Для работы дома, помимо текста § 3, целесообразно предложить задание старшеклассникам проанализировать собственную учебную деятельность, заполнив таблицу:

Цель	Используемые средства	Выполняемые действия

При обсуждении задания могут потребоваться следующие уточнения. Для чего я учусь в школе — чтобы получить аттестат или чтобы овладеть знаниями и умениями? К средствам, которые я использую, относятся только предметы (вещи) или также приемы, способы учения? Насколько полно представлены выполняемые действия? Обеспечивают ли используемые средства и выполняемые действия успешное продвижение к цели?

Уроки 7, 8. Многообразие деятельности

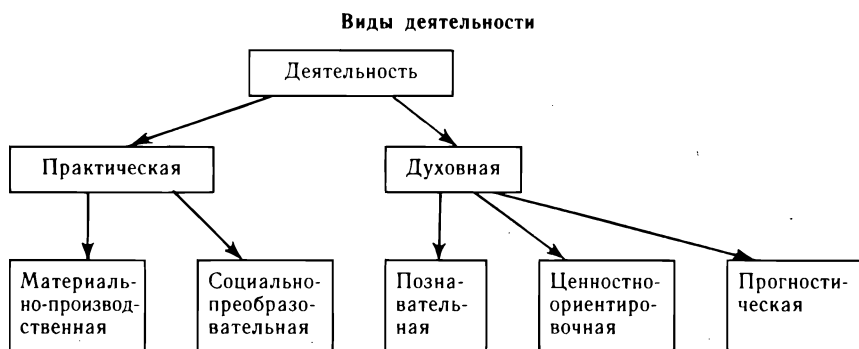
Эти уроки нацелены на то, чтобы дать общее представление о многообразии видов деятельности (различные виды деятельности раскрываются во всех темах раздела) и более конкретные

знания о творческой деятельности, а также о таких видах активности человека, как игра и труд.

План изучения нового материала

1. Виды деятельности.
2. Творческая деятельность.
3. Трудовая деятельность.
4. Игра как вид деятельности.

1. Раскрыть первый вопрос поможет схема.



Работая с этой схемой, желательно иметь в виду следующее:

Во-первых, возможны и другие классификации видов деятельности. Одна из них упомянута в учебнике. Иной, чем в приведенной схеме, вариант классификации духовной деятельности дан в § 13 учебника, где выделяются два ее вида: духовно-теоретическая и духовно-практическая. Причем духовно-теоретическая деятельность (производство духовных ценностей) охватывает те три вида духовной деятельности, которые обозначены в приведенной выше схеме, а духовно-практическая деятельность включает в себя, в свою очередь, следующие три вида: сохранение, распространение и освоение (потребление) духовных ценностей.

Во-вторых, любая классификация относительна, зависит от того, под каким углом зрения рассматривается данное явление.

В-третьих, структура видов деятельности сложнее, чем отражает схема: широкое понятие «виды деятельности» включает в себя другие виды, более узкие, а те, в свою очередь, могут делиться на подвиды и т. д. Например, деятельность политическая, которая входит в структуру деятельности социально-преобразующей, включает в себя такие виды, как партийно-политическая, парламентская, организационная, пропагандистская и т. п. А семейно-бытовая включает деятельности хозяйственную, воспитательную, досуговую (рекреационную) и т. п.

В-четвертых, представляемые в схемах или просто перечисляемые виды деятельности не должны восприниматься учащимися формально: каждая из называемых деятельностей должна быть кратко охарактеризована так, чтобы учащиеся поняли ее суть. А на последующих уроках многие из них будут раскрыты более обстоятельно.

В-пятых, в реальном процессе жизни человека и общества различные виды деятельности взаимодействуют, обуславливают друг друга (см. учебник).

Требует разъяснений и вопрос о созидательной и разрушительной деятельности. Что касается созидания, то с этим вопросом трудностей на уроке не возникает: понятно, что весь рукотворный мир вокруг нас, вся культура, вся «вторая природа» — это результат созидательной деятельности людей.

Сложнее с деятельностью разрушительной. Прежде всего, учителю следует подчеркнуть, что она не сводится только к разрушению, скажем, городов во время войны или природы в результате безответственной хозяйственной деятельности. Разрушались города, памятники культуры, храмы не только в войнах. Отечественная история дает тому немало примеров. Разрушить можно и экономические связи, и идеалы, и доверие людей к государству. Это тоже разрушительная деятельность, примеры которой есть в нашей истории. Учитель сам определит, какими примерами иллюстрировать разрушительную деятельность.

Особого внимания требует идея, представленная в учебнике словами В. Г. Белинского. На обсуждение учащимся можно поставить вопросы: можно ли создать новую систему управления страной, не разрушая прежней? Можно ли вообще проводить глубокие реформы, вводить новое, не разрушая старого? Сопровождались ли реформы Петра I и Александра II разрушением ранее существовавших порядков? Нужно ли, проводя преобразования в обществе, разрушать «старый мир до основания»?

Обсуждение этих вопросов покажет, что вопрос о соотношении созидательной и разрушительной деятельности не так прост, как кажется на первый взгляд.

Рассмотрение первого вопроса можно завершить обсуждением задания 1 к § 4.

2. Вопрос о творческой деятельности — центральный на рассматриваемых уроках. Лучше подготовиться к разъяснению этого вопроса поможет обращение учителя к вузовским учебникам. Назовем некоторые из них: *Философия* / Под ред. В. Д. Губина, Т. Ю. Сидориной, В. П. Филатова. — М., 1996. — Ч. IV. — Гл. 2 «Философия творчества»; *Канке В. А. Философия. Исторический и систематический курс.* — М., 1996. — Гл. 2, § 2 «Творчество. Интуиция»; *Алексеев П. В., Панин А. В. Философия.* — М., 1996. — Гл. XI «Творчество»; *Большаков А. В., Грехнев В. С., Добрынина В. И. Основы философских знаний.* — М., 1994. — Тема 10 «Сознание, познание, творчество».

Учителю и учащимся полезно познакомиться и с характеристикой изучаемых вопросов в пособиях для школ: *Малышевский А. Ф.* Введение в философию.— М., 1998.— § 21—22 «Человек, культура, общество»; *Гуревич П. С.* Введение в философию.— М., 1997.— Тема IX «Бессознательное».

Характеристика творчества дается также в вузовских учебниках и словарях по психологии разных лет издания.

Подвести учащихся к пониманию творческой деятельности можно через сопоставление ее с деятельностью нетворческой, воспроизводящей, копирующей, повторяющей уже известные образцы вещей, идей, действий. Такой прием использован в учебнике, где на примере производства автомобилей сравниваются деятельность творческая и нетворческая (конец темы «Виды деятельности» и начало текста «Творческая деятельность»). С этим сравнением учащиеся знакомятся самостоятельно, либо учитель сопоставляет два вида деятельности на другом наглядном примере.

Определение творчества, выделенное курсивом, сопровождается разъяснением, которое вместе с кратким определением требует осмысления. Этот абзац может быть зачитан и прокомментирован вместе с учащимися. В частности, обратите внимание учащихся на то, что проявлением творческой деятельности может быть не только новый результат, но и *новый путь* достижения известного результата (например, решение задачи новым способом). В этой части урока может быть обсуждено задание 5 § 4 учебника.

Поскольку в жизни общества, как о том свидетельствует история, постоянно появляется что-то новое — новые орудия труда, новые научные идеи, новые формы организаций и т. д., можно считать творческой всю деятельность человечества. Это не значит, что каждый вид деятельности творческий, но элементы творчества присущи многим из них.

Следующие шаги в изучении творческой деятельности связаны с раскрытием роли в ней воображения, фантазии, интуиции.

Интересный вариант этой части работы на уроке может быть построен на основе работы с философским словарем П. С. Гуревича, предназначенным для школы. Там даются определения вдохновения, воображения и интуиции, приводятся высказывания на эту тему известных мыслителей. Кроме того, в словаре есть вопросы и задания учащимся, направленные на лучшее осознание каждого из названных понятий. Если эту часть содержания раскрывает учитель, то уместно обсудить задания 6 и 7 § 4 учебника.

Можно предложить учащимся подготовить несколько коротких сообщений о том, как были сделаны те или иные открытия. Однако в этом случае необходима консультация учителя, так как сообщения, не раскрывающие роли фантазии, интуиции и т. п. в творчестве, не имеют смысла.

Соотношение сознательного и бессознательного хорошо иллюстрируется примером создания известной учащимся таблицы Д. И. Менделеева. Представляют интерес и эпизоды из биографий поэтов, связанных с вдохновением и озарением в их творчестве.

Обсуждение заданий 8 и 9 § 4 учебника позволяет глубже уяснить вопрос о творчестве и роли в нем интуиции.

Последняя часть вопроса «Творческая деятельность» имеет на этом уроке особое значение, поскольку обращена непосредственно к учащимся. Важно раскрыть первую фразу последнего абзаца соответствующего текста: каждый ли ученик обладает способностями к творческой деятельности? Что нужно делать, чтобы не дать заглухнуть творческим способностям, чтобы они развивались? Безусловно, этому способствует изучение опыта творческой деятельности других людей: ученых и художников, изобретателей и поэтов.

Ученые-психологи утверждают, что способности не приобретаются человеком в готовом виде как нечто данное от природы, врожденное, а формируются в жизни и деятельности (см.: *Петровский А. В.* Введение в психологию.— М., 1998.— Гл. 17).

В литературе и словарях по психологии учитель может найти соответствующий материал, который поможет дать рекомендации учащимся, как развивать в себе творческий потенциал (см., например: *Шубинский В. С.* Педагогика творчества учащихся.— М., 1998).

Можно поручить школьникам в тетради составить памятку: «Как приобщиться к творческой деятельности?» В памятку они внесут рекомендации, перечисленные в учебнике.

Полезно также обсудить задание 3 и особенно 4 § 4 учебника. Последнее задание возможно в отдельных позициях и потребует пояснений учителя, но главное, подведет учащихся к анализу их собственной деятельности в стенах школы.

Учащимся, которые заинтересуются проблемой творческих способностей, можно рекомендовать дополнительную литературу: *Коломинский Я. Л.* Человек: психология.— М., 1986; *Петровский А. В.* Популярные беседы по психологии.— М., 1977.

3, 4. Следующий вопрос, раскрывающий многообразие видов деятельности,— сравнение трудовой деятельности и игры. Традиционно в психологической литературе, посвященной деятельности, встречается упоминание триады универсальных видов человеческой деятельности: игра, учеба, труд. В учебнике содержание труда и игры раскрывается в сравнении.

Труд в наиболее широком смысле слова рассматривается как деятельность человека, направленная на получение положительного результата. Существуют различные аспекты трудовой деятельности, которые могут изучаться разными общественными науками. Философия понимает труд как процесс преобразования природы с целью производства материальных благ. В развитой

форме общества выделяется также духовный труд, в процессе которого создаются интеллектуальные продукты. Технологический аспект предполагает рассмотрение способов соединения профессионально подготовленной рабочей силы со средствами производства. Этический аспект труда включает человеческую солидарность, затраты усилий, направленных на получение совместного результата. Учащиеся уже знакомы (из курса основной школы) с тем, какую роль играл труд в становлении и развитии человека и общества. В данном курсе полезно остановиться на собственно психологическом и философском понимании трудовой деятельности.

В учебном пособии трудовая деятельность рассматривается с точки зрения элементов, присущих любой деятельности: мотивы, цель, средства, результат. Специфика проявлений этих элементов позволяет выявить своеобразие трудовой деятельности.

Опыт изучения курса показывает, что данный фрагмент учебного текста не вызывает затруднений у школьников. Однако полезно обратить внимание на отличительную особенность трудовой деятельности — ориентацию на конкретный практический положительный результат. Причем получение этого результата непременно предполагает преодоление сопротивления природы, совершение определенной работы, затраты энергии. При этом мотивы труда могут существенно влиять на его результативность и на субъективную оценку его человеком.

Отдельный фрагмент учебника посвящен игре. Трудно предположить, что игра незнакома детям, пусть даже выросшим. Вместе с тем следует обратить внимание, что в отличие от труда игра не является предметом специального изучения ни в одном из традиционных школьных курсов. Парадокс заключается в том, что люди, играя с самого рождения и зачастую всю жизнь, редко обращаются к анализу игровой деятельности. Великий Альберт Эйнштейн как-то сказал, что вся теоретическая физика есть детская игра по сравнению с настоящей игрой самого обычного ребенка. Это парадоксальное утверждение дает возможность с неожиданной стороны подойти к игровой деятельности. Можно предложить учащимся обсудить этот парадокс.

Сегодня довольно много литературы, посвященной игре. Так, теоретические вопросы игровой деятельности рассматриваются в работах Йохана Хейзинги «Человек играющий», Д. Эльконина «Психология игры», Эрика Берна «Игры, в которые играют люди» и др. Довольно много книг по теории и практике использования игры в обучении. Задача учителя — помочь школьникам понять, что игра — это тоже деятельность, но осуществляемая в условных ситуациях. Направлена она на усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий. Большинство исследователей игровой деятельности сходятся в том, что игра представляет

собой одну из древнейших форм самоотражения, самообучения и дальнейшего развития человека.

Игровая деятельность представляет собой довольно сложный и многоплановый объект изучения. Достаточно показать это на одном примере.

Вопрос о происхождении естественных игр исследовали Генри Спенсер и Фридрих Шиллер, которые выдвинули теорию «избытка сил», расходуемых играющим субъектом. Эту традицию в XX в. продолжили исследования Карла Гросса, предложившего теорию «упражнений и самообучения» животных, в том числе и человека. Гросс утверждал, что каждое высшее животное обладает инстинктом целесообразного поведения, к которому относится импульсивное стремление к деятельности, особенно в период интенсивного роста. Но как бы ни были совершенны инстинкты, они недостаточно отработаны для жизнедеятельности, и именно поэтому у всех высших животных есть период детства, целью которого является приспособление к взрослой жизни. Там, где растущий субъект из собственного внутреннего побуждения проявляет, закрепляет и развивает свои способности, там, по мнению Гросса, люди имеют дело с самыми начальными формами естественной игры. Тем не менее до конца понять истоки игры сложно из-за того, что момент возникновения игры как спонтанного проявления активности человека никем и нигде не зафиксирован и, следовательно, остается простор для гипотез и предположений.

Материал учебного пособия может быть изучен путем сопоставления двух видов деятельности: игры и труда и выявления их своеобразия и сходства. Обсуждение результатов такого сравнения позволит не только закрепить понимание многообразных проявлений деятельности, но и лучше усвоить специфику наиболее распространенных видов человеческой деятельности.

Уроки 9, 10. Деятельность и общение

При планировании, подготовке и проведении этих уроков учителю полезно иметь в виду, что:

- проблема общения весьма значима для юношеского возраста, этот вид деятельности во многом является ведущим;

- в современной социальной психологии, философии, других областях человекознания проблема соотношения деятельности и общения не имеет единой трактовки, допускаются различные точки зрения;

- учащиеся обладают различным по содержанию, эмоциональному отклику, разнообразию опытом общения со сверстниками, который не может не оказывать воздействия на интерес к проблеме;

- в данном курсе важно рассмотреть общение с определенной точки зрения — с точки зрения соотношения деятельности и

общения и своеобразия этого вида проявления человеческой активности.

В курсе обществознания в основной школе проблема общения рассматривается преимущественно на практической основе, в старшей школе уместно теоретическое раскрытие сущности, форм и функций общения.

Сказанное выше не означает, что уроки должны проводиться в сухой академической манере. Напротив, весьма уместно включение в урок активных форм работы, использование элементов практических упражнений и т. п. Однако активные приемы в данном случае не самоцель, а средство воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу учащихся.

Задачи изучения данной подтемы в старшей школе состоят в том, чтобы:

- охарактеризовать общение как своеобразную деятельность; сформировать научные знания о структуре и закономерностях общения; показать диалог как условие эффективного общения;

- способствовать развитию компетентности старшеклассников в сфере общения как проявления их активности;

- на примере изучения общения развивать такие качества, как внимательность, толерантность, и тем самым способствовать развитию общей культуры и культуры поведения.

Урок в зависимости от специфики класса, отношений, складывающихся между учениками и у учителя с учащимися, степени доверия участников занятия может строиться в различных вариантах.

Вариант 1

Урок проводится в форме комбинированного, сочетающего теоретическое рассмотрение изучаемого содержания с практическими упражнениями и обсуждением их результатов.

План изучения нового материала

1. Соотношение понятий «деятельность» и «общение».
2. Общение и коммуникация.
3. Диалог как способ и средство общения.
4. Многообразие форм общения.
5. Функции общения.

1. Первый вопрос плана может быть рассмотрен на основе изложения материала учителем или чтения фрагмента § 5.

Обсуждение прочитанного или изложенного учителем содержания может быть построено на основе задания 1 к данному параграфу.

При этом обсуждении уместно закрепление знаний о структуре деятельности на примере общения, которое имеет объект, субъект, цель, средства, результат.

Углубление знаний о структуре деятельности в случае общения возможно, поскольку общение предполагает наличие основных элементов любой деятельности и одновременно каждый из этих элементов обладает известной спецификой.

Так, взаимный, обоюдный характер общения приводит к тому, что обе стороны в нем обладают признаками активного субъекта (в науке это своеобразие определяется термином «субъект-субъектные отношения» в отличие от субъект-объектных отношений, где четко выделяется активная и пассивная сторона взаимодействия).

Цель общения также представляется весьма любопытной для обсуждения на данном уроке. Можно заранее провести среди учащихся своеобразный социологический опрос, касающийся их отношения к цели общения: что может считаться целью общения? Может ли быть общение без всякой цели?

В результате опроса учитель получит любопытные данные для дискуссии.

Средства общения хорошо известны старшекласникам. Они легко могут назвать такое средство, как речь. (Вербальное общение чаще всего отождествляется с самим понятием общения.) Однако в качестве дополнительной информации можно сообщить учащимся о многообразии неречевых средств общения. Действительно, общение может осуществляться не только с помощью родного или иностранного языка, но и вовсе без слов.

Здесь на помощь учителю может прийти дополнительная литература: *Дерябро С. Д., Ясвин В. А.* Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства.— М., 1996; *Борисов Ю.* Роскошь человеческого общения.— М., 1998.

Учащимся полезно знать о том, что психологи не без оснований считают: легче изменить свое мировоззрение, чем свою индивидуальную манеру подносить ложку ко рту при еде. Ведь внутренний мир человека гораздо «правдивее» проявляется через его мимику, жесты, интонации, чем через сказанные им слова.

Содержание фраз гораздо легче поддается контролю, тогда как невербальные (несловесные) средства общения почти не подвергаются подобной «цензуре», оставаясь относительно постоянными, неизменными в течение жизни.

Психология проявления особенностей человека через определенные «сигналы» тела так же стара, как человечество. Ею вполне осознанно занимались еще в глубокой древности. Вспомним театральные маски Древней Греции или японского театра Кабуки.

Начало научных изысканий в этой области восходит к Гёте и Ч. Дарвину. Основные проявления человеческого тела (мимика, жесты, позы и др.) связаны с тем, что то или иное событие вызывает у человека внутреннее переживание, а оно, в свою очередь, проявляется в изменении внешнего облика. Тесная связь

душевных переживаний и телесных движений основана на том, что в нервных центрах головного и спинного мозга под влиянием настроений и эмоциональных переживаний возникают нервные токи, которые передаются примерно 500 мышцам тела и побуждают к действию.

Закрепление знаний о средствах общения возможно с помощью обсуждения задания 5 к изучаемому параграфу.

2. Вопрос о соотношении общения и коммуникации не представляет сложности и может быть рассмотрен на основе текста § 5 учебника. А обсуждение вопроса 2 к данному параграфу может служить средством закрепления материала.

3. Специального внимания на уроке заслуживает вопрос о диалоге.

Учащимся полезно сообщить некоторые дополнительные сведения о сократовском методе — способе добывания истины с помощью диалога.

Вот как Сократ привлек в число учеников будущего своего биографа Ксенофонта. Он встретился с ним на узкой улице и, тронув палкой, спросил: «Где покупают муку?» «На базаре», — последовал ответ. «А масло?» — «Там же». — «А куда идти, чтобы сделаться мудрым?» Юноша был поражен смыслом противопоставления: людям общеизвестно то, что относится к их телесным потребностям, и совершенно ничего не известно о том, что должно составлять высочайшее благо и ценность жизни. «Следуй за мной! — сказал Сократ, — ты должен это узнать».

Ксенофонт писал: «Сократ держался такого мнения: если кто знает, что такое данный предмет, то он может объяснить это и другим, а если не знает, то и сам ошибается и вводит в ошибку других. Ввиду этого он никогда не переставал заниматься с друзьями исследованием вопросов, что такое каждый предмет».

Как же Сократ помогал своим слушателям «рождать из себя знание»?

Рядом вопросов он понуждал собеседника или признаться в том, что он не разбирается в проблеме, т. е. признать свое невежество, или пополнить и исправить свое знание.

«Почему я спрашиваю тебя, — обращался Сократ к софисту Горгию, — а не говорю сам? Это делается ради беседы. Она должна идти так, чтобы ее ход показывал нам в совершенной ясности, о чем у нас речь».

Возможно использование в качестве примера фрагмента платоновского диалога (см.: Основы современной цивилизации: Учебная хрестоматия для средней школы. — М., 1992. — С. 15—16). Анализ указанного фрагмента позволит не только выявить своеобразие философского диалога, но и обсудить вопрос о значении диалога в общении.

4. Вопрос о многообразии мира общения достаточно подробно изложен в учебнике. Дополнением к нему могут служить задания 4, 6 к § 5.

Вариант 2

Занятие с элементами практических упражнений и последующим их обсуждением.

При этом варианте, планируя изучение нового материала, полезно выделить отдельный урок под практические занятия, а затем на втором уроке обсудить теоретическое содержание темы.

Элементы практических упражнений на тему «Активное слушание»

«Говорят, что природа для того каждому дала два уха и один язык, чтобы говорить меньше, чем слушать».

Плутарх

«Если вы хотите понравиться людям, соблюдайте правило: будьте хорошим слушателем. Поощряйте других людей говорить о себе».

Д. Карнеги

Упражнение: «Почему слушание важно»

Цель: определить, почему нужно хорошо слушать.

Ход занятия:

1. Спросите учащихся: «Если бы вы были лишены способности слышать в течение 24 ч, что бы вам не удалось сделать?» Напишите ответы на доске. Ниже приведены варианты ответов:

- получить информацию;
- узнать, как что-либо делается;
- понять, что кому-нибудь нужно;
- узнать, как кто-либо себя чувствует;
- развлечься (телевизор, музыка, кино);
- выяснить, что вам нужно (разрешение на участие в поездке);
- поделиться с друзьями (проблемы, радости и т. п.), общаться с теми, кто вам нравится;
- защититься от опасности (услышать сигнал автомобиля при переходе улицы).

2. Обсудите следующие вопросы:

Можете ли вы рассказать о случае, когда вы слушали и пожалели об этом?

Когда «неслушание» может быть опасным?

Упражнение: «Правильное и неправильное слушание»

Цель: уяснить важность умения слушать во время общения. Познакомиться с приемами активного слушания.

Ход занятия:

Скажите, что сегодняшнее занятие посвящено одному из важнейших умений — слушать другого человека. Попросите одного из учащихся выйти вперед и рассказать о последнем увиденном фильме. Во время его рассказа демонстрируйте плохое слушание:

- смотрите в сторону;
- делайте вид, что вам скучно;
- перебивайте;
- смотрите на часы;
- смейтесь не к месту.

Через несколько минут остановите игру и попросите класс поаплодировать рассказчику.

Вопросы классу:

- Слушал ли я говорящего?
- Как вы поняли, что я не слушал?
- Какие мои действия подсказывали вам, что я не слушал?

(Напишите на доске ответы.)

- Как реагировал ..., когда я не слушал?
- Как вы думаете, что он чувствовал, когда я не слушал?

Напишите на доске признаки «неслушающего» поведения.

Попросите другого ученика выйти вперед и рассказать вам о любимом занятии, хобби и т. п.

Во время рассказа демонстрируйте **хорошее слушание**:

- поддерживайте визуальный контакт с говорящим;
- сидите лицом к партнеру, кивайте, улыбайтесь, если нужно;
- не перебивайте;
- задавайте вопросы, помогающие вам лучше понять проблему;
- повторяйте услышанное, чтобы убедиться, что вы правильно понимаете;
- отражайте чувства говорящего;
- показывайте, что признаете ценность чувств, проблемы, усилия говорящего.

Остановите демонстрацию через несколько минут и поаплодируйте участнику.

Вопросы классу:

- Слушал ли я на этот раз?
- Как вы догадались, что я слушал?
- Какие мои действия подсказали вам это? (Запишите ответы на доске.)
- Как реагировал ..., когда я слушал?
- Как вы думаете, что он чувствовал, когда я внимательно слушал его рассказ?

Напишите на доске признаки хорошего слушания.

Вопросы для обсуждения в классе после обеих демонстраций:

1. Что может случиться, если вы не будете слушать кого-либо?
2. Как вы можете кому-либо показать, что вы слушаете?
3. Как вы себя чувствуете, когда кто-либо слушает вас?
4. Как вы себя чувствуете, когда кто-либо не слушает вас?
5. Когда, по вашему мнению, труднее всего быть хорошим слушателем?

(Постарайтесь вызвать ответ, указывающий на конфликтную ситуацию.)

6. Что значит уметь слушать? Выделите наиболее важные стороны этого умения.

7. Каким слушателем вы себя считаете:

- идеальным;
- выше среднего уровня;
- нуждаюсь в дополнительном обучении и практике в умении слушать;
- неважным, так как многие сообщения воспринимаю в искаженном виде, не вникая в смысл?

Упражнение «Неиспорченный телефон»

Цель: зафиксировать в сознании учащихся проблемы, связанные с неумением слушать. Нацелить их на овладение способами активного слушания.

Можно использовать магнитофон для фиксации.

Ход занятия:

Дайте инструкцию: «Сейчас мы будем играть в игру «Неиспорченный телефон». Задача участников — как можно лучше запомнить информацию и точно передать ее следующему. Передавать информацию будем один на один. Вначале желающие (5—6 учащихся) выйдут за дверь и будут по одному заходить в класс. Первому из вошедших информацию передам я. Затем он передаст ее следующему вошедшему, но уже без моей помощи, один на один. Второй участник — третьему и т. д.

Запоминать информацию вы можете, как хотите, допускаются любые способы, кроме письменной записи».

Пригласите желающих принять участие в игре выйти за дверь. Обратите внимание оставшихся, что они должны внимательно следить за происходящим, фиксируя:

- а) способы слушания, использованные участниками;
- б) искажение информации.

Они должны также соблюдать максимально возможную тишину и не подсказывать, не мешать играющим.

Поставьте в центре два стула, пригласите первого участника, сядьте, включите магнитофон.

«Я сообщу вам информацию. Ваша задача — выслушать ее и максимально подробно передать следующему участнику.

Итак: завуч Марина Петровна сказала, что звонила учитель географии. У нее сын заболел свинкой, поэтому она не может завтра прийти ко второму уроку. А в четверг вместо географии будет русский, на носу конец четверти. Время зря не теряйте, не забудьте, что 10 марта городской конкурс художественной самодеятельности. От вас номер, но чтобы без фокусов, а то будет, как в прошлом году. Смирнов пусть зайдет к завучу лично.

Вы готовы передать информацию?»

В случае положительного ответа пригласите следующего

участника. Если у первого будут вопросы, проясните их (повторять весь текст вторично нельзя). После передачи информации не забывайте спрашивать учащихся, готовы ли они передать ее следующему участнику.

Вопросы для обсуждения

1. Какими способами слушания и запоминания пользовались участники игры?

2. Какая информация запоминалась лучше?

3. Какие произошли искажения информации?

4. С чем связаны искажения?

Сначала должны высказаться по очереди игроки, затем наблюдатели. После этого прослушайте магнитофонную запись, подведите итоги¹.

Итоги:

1. Не стесняйтесь задавать вопросы, проясняйте непонятное.

2. При необходимости повторяйте информацию в присутствии собеседника, точно воспроизводя ее или своими словами.

3. Старайтесь выделить самую суть сообщения, игнорируя в случае необходимости второстепенные детали.

4. Учитывайте, что в восприятии информации большую роль играет прошлый опыт каждого собеседника.

5. В заключение обсудите следующие правила, дополнив их новыми пунктами, исключив несущественные.

Правила хорошего слушания

1. Старайся сконцентрироваться на человеке, который обращается к тебе.

2. Обращай внимание не только на слово, но и на звук голоса, мимику, жест, позу и т. п.

3. Покажи говорящему, как ты его понимаешь. Это можно сделать, повторяя своими словами то, что услышал, или смысл того, что тебе сказали.

4. Не давай оценок.

5. Не давай советов. Оценки и советы, даже когда они даются из самых лучших побуждений, обычно ограничивают свободу высказывания говорящего, мешают ему выделить наиболее существенные моменты в своих словах.

(См.: Мелибрда Е. Я. Ты — Мы. — М., 1986.)

Уроки 11, 12. Социальные нормы и отклоняющееся поведение

Уроки завершают первую тему курса. Они показывают учащимся, что жизнь и деятельность людей, их поведение регулиру-

¹ Можно проводить занятия без магнитофона. Тогда задача фиксации процесса полностью возлагается на наблюдателей.

ются социальными нормами, которые дают ответ на вопросы: что следует делать? Чего делать нельзя? Как себя вести? На уроке раскрываются последствия для человека и общества негативно-го отклонения от норм.

План изучения нового материала

1. Социальные нормы, их значение.
2. Отклоняющееся поведение.
3. Преступность.
4. Алкоголизм и наркомания.

В начале урока целесообразно вспомнить соотношение понятий «деятельность» и «поведение», «действие и поступок», а также толкование слова «деяние» (§ 3).

1. При изучении норм важно подчеркнуть их социальное значение. Это требования, пожелания и ожидания соответствующего поведения людей. Они возникли в обществе из объективной потребности в упорядочении общественных отношений.

Социальные нормы — это общие правила, которые для индивида являются мерой его поведения, а для общества — масштабом оценки этого поведения.

Регулирование поведения людей социальными нормами осуществляется тремя способами. Первый — *дозволение*, т. е. указание на варианты поведения, которые желательны, но не обязательны. Второй — *предписание*, т. е. указание на требуемое действие. Третий — *запрет*, т. е. указание на действия, которые не следует совершать.

Социальные нормы характеризуются в социологической литературе как стражи порядка и хранители ценностей. Соблюдение социальных норм обеспечивается обычно путем поощрений и социальных наказаний, т. е. позитивных и негативных санкций.

При изучении в классе социальных норм каждый их вид кратко характеризуется и иллюстрируется примерами.

Возможно представление этой части содержания в форме таблицы, которая либо изготавливается заранее, либо заполняется на уроке, либо по заданной форме самостоятельно заполняется учащимися дома в процессе подготовки по изучаемой теме.

Социальные нормы

Виды социальных норм	Примеры социальных норм
1. Обычаи Традиции	Празднование Нового года в ночь на 1 января Регулярные встречи выпускников учебного заведения
2. Правовые нормы	«Запрещается пропаганда социального, расового, национального, религиозного или языкового превосходства» (Конституция РФ, ст. 29(2))
3. Моральные нормы	Поступай по отношению к другому так, как хочешь, чтобы поступали по отношению к тебе

Виды социальных норм	Примеры социальных норм
5 Политические нормы	«Народ осуществляет свою власть непосредственно, а также через органы государственной власти и органы местного самоуправления» (Конституция РФ, ст. 3(2))
4 Эстетические нормы	Канон пропорций человеческого тела, утвердившийся в пластике Древнего Египта, и разработанная древнегреческим скульптором Поликлетом система идеальных пропорций человеческого тела, ставшая нормой для античности
6 Религиозные нормы	«Никому не воздавайте злом за зло, заботьтесь о добром между всеми людьми... Не мстите за себя, возлюбленные, а дайте место Гневу Божию» (Введение в христианскую Библию. Новый Завет.— СПб., 1993.— С. 173)
7 Правила этикета	Помоги маленькому, беспомощному, старому, женщине...
8 Мода	Мода на одежду спортивного покроя

Примеры норм каждого вида, само собой разумеется, могут быть иными. Учитель подбирает их по своему усмотрению, но желательно, чтобы учащиеся приводили собственные примеры.

Вопросы к таблице: какие из представленных норм являются запретом? Какие — предписанием? Какие — дозволением, т. е. желательны, но не обязательны?

Содержание изучаемого вопроса может быть представлено более полно, если ввести колонку «Характеристика видов норм».

Пример:

Виды социальных норм	Характеристика видов норм	Примеры
Правовые нормы	Закрепляются в законах, издаваемых государством, четко описывающих границы поведения и наказания за нарушение закона	«Никто не может присваивать власть в Российской Федерации. Захват власти или присвоение властных полномочий преследуются по федеральному закону». (Конституция РФ, ст. 3(4))

Завершая рассмотрение вопроса о социальных нормах, желательно привлечь внимание учащихся к последней фразе текста, озаглавленного «Социальные нормы», трактующего воздействие социальных норм на поведение личности.

2. Следующий пункт плана — отклоняющееся (или, как его чаще называют в науке, девиантное) поведение — целесообразно начать с определений, данных в начале соответствующего подраздела § 6 учебника, причем не только выделенного курсивом, но и определения, данного в следующих строчках.

После этого учащимся предлагается привести примеры отклоняющегося поведения. Если была использована таблица, пример которой дан выше, можно предложить дать пример по

каждой строке таблицы. Так, в строке «Традиции» примером отклонения будет нежелание человека встречать Новый год (человек отправился спать); в строке «Правовые нормы» — выпуск газет или листовок, пропагандирующих превосходство одной расы; в строке «Моральные нормы» — причинение другому человеку неприятностей и т. п.

Из перечня примеров отклонений видно, что социальные последствия отклонений от норм могут быть различными: от безобидного поступка человека, который проспал новогоднюю ночь (в худшем случае он огорчил этим родных и друзей, которые ждали его к праздничному столу), до социально опасного правонарушения, угрожающего стабильности общества.

Отсутствия и различные санкции, применяемые к совершающим нежелательные действия. Проигнорировавшего встречу Нового года друзья могут пожуричь, высказать порицание, а за издание и распространение расистских листовок законом предусмотрено уголовное наказание; человека, громко чавкающего за столом, могут просто высмеять, а нарушившего устав организации, в которой он состоит, могут из нее исключить.

Таким образом, общественные или государственные санкции помогают удерживать людей от нарушения социальных норм. Особо рассматривается вопрос о причинах отклоняющегося поведения. В соответствии с текстом учебного пособия рассматриваются биологические, психологические, социологические и культурологические причины. Этот текст учебника можно предложить учащимся прочитать самостоятельно.

Более глубокое понимание этой проблемы достигается путем выполнения и обсуждения заданий 1, 2, 3 к § 6 учебника.

После обсуждения высказывания Ж. Расина (задание 3 к § 6) можно зачитать в классе фрагмент из статьи академика Д. С. Лихачева «Культура правды — антикультура лжи»: «Нет малой кражи, нет малого воровства — есть просто воровство и просто кража. Не бывает малого обмана и большого обмана — есть просто обман и ложь. Недаром же есть просто обман и ложь. Недаром же говорится: верен в малом — и в большом верен. Когда-нибудь случайно, мимолетно вспомнится нам незначительный эпизод, когда вы поступились совестью в самом будто бы безобидном и ничтожном, и вы почувствуете укор совести. И вы поймете, что если кто и пострадал от вашего пустякового, ничтожного поступка, то прежде всего вы сами — ваша совесть и ваше достоинство» (Красная книга культуры. — М., 1989. — С. 323).

Можно предложить дополнительное задание: обсудить высказывания Л. Толстого: «Если бедность — мать преступлений, то недостаток ума — их отец» (Словарь русской мудрости / Сост. В. Е. Бенедиктова. — Н. Новгород, 1998. — С. 280).

При подготовке к работе по первому и второму пунктам плана значительным подспорьем для учителя может стать пособие

для школ, гимназий, лицеев: *Кравченко А. И.* Введение в социологию.— М., 1997. Учащимся, которые проявят повышенный интерес к теме, можно рекомендовать прочитать в этом пособии § 7 в гл. 3 и гл. 5.

Учителю можно посоветовать обратиться к пособиям для студентов средних специальных учебных заведений: *Кравченко А. И.* Основы социологии.— М., 1997; *Харчева В.* Основы социологии.— М., 1997; *Фролов С. С.* Социология.— М., 1996.

3. Прежде чем перейти к третьему вопросу, учащимся предлагается назвать наиболее опасные социальные отклонения (они перечислены в учебнике).

Тема «Преступность» больной вопрос для нашего общества. Как правило, учащиеся имеют большой познавательный, а иногда и личный опыт соприкосновения с этим явлением. Поэтому очень важно не свести работу по этому вопросу к набору криминальных историй, а позаботиться о теоретическом осмыслении этой серьезной социальной проблемы.

В учебнике представлено социологическое и правовое понимание преступности. Вместе с учащимися можно прочитать определение понятия «преступление», выделенное курсивом, и проанализировать его. Социальный аспект преступности — вред, наносимый обществу, государству или личности, а также социальные причины, порождающие преступность. Правовой аспект — посягательство на правопорядок, совершение деяний, предусмотренных уголовным законодательством.

Указывая на правовой аспект, целесообразно напомнить различие между понятиями «правонарушение» и «преступление». *Правонарушение* — это любое деяние, нарушающее какие-либо нормы права. Следовательно, любое правонарушение является проявлением отклоняющегося поведения (например, превышение скорости при езде на автомобиле). Но *преступлением* является только предусмотренное уголовным законом общественно опасное деяние, посягающее на личность, конституционный строй государства и т. д.

Комментируя выделенную курсивом мысль о профессиональной преступности, можно указать на следующие признаки этого явления: 1) устойчивый вид преступного занятия (специализация); 2) наличие у преступника определенных познаний и навыков; 3) совершение преступлений как источник средств существования; 4) наличие устойчивых связей с антисоциальной средой (*Юридический энциклопедический словарь.*— М., 1996.— С. 250).

Затем учащимся предлагается назвать известные им виды преступлений. Обычно под влиянием средств массовой информации учащиеся называют преступные деяния, но их высказывания необходимо упорядочить.

Целесообразно выделить *корыстные преступления* и *агрессивные преступления*, составляющие большую часть всех умышленных преступлений.

Тезис в учебнике об *экономических преступлениях* нуждается в конкретизации, поскольку это явление стало угрожающим для российского общества.

В Президентском послании 1997 г. Федеральному собранию отмечается, что экономическая преступность создала опасно высокий уровень общекриминального фона. Появилось немало хорошо организованных преступных групп со своими мозговыми центрами, исполнителями, судами, силовыми подразделениями. Эти преступные структуры расширяют свое влияние, фактически осуществляют регулирование некоторых хозяйственных отношений, защиту собственников, но уже по своим, криминальным правилам.

Борьба преступных сообществ сопровождается террористическими актами, перестрелками, заказными убийствами. Преступность в сфере экономики идет рука об руку с *коррупцией* — злоупотреблением властью в личных интересах. Коррупцированная часть государственного аппарата «питает» и защищает как криминальный бизнес, так и незаконные действия бизнеса легального. Причем коррупция не сводится только к взяточничеству. Нередко используются разнообразные завуалированные формы подкупа чиновников и депутатов.

Эта картина, представленная в государственном документе, может быть дополнена фактами, отобранными учителем.

Затем учитель предлагает учащимся привести примеры таких преступлений, как терроризм, захват заложников, массовые убийства.

Абзац учебника об организованной преступности учащиеся могут прочитать самостоятельно.

Далее работа класса может быть организована следующим образом.

Вариант 1

Вслух зачитываются абзацы текста пособия, раскрывающие опасность организованной преступности для личности, для общества, для государства. После прочтения каждого из них перед классом ставится вопрос: какие из названных опасностей представляются наиболее грозными? Почему? В зависимости от подготовленности класса целесообразно проверить, правильно ли поняты отдельные слова в этом тексте.

Вариант 2

Составление учащимися развернутого плана под заголовком «Опасность организованной преступности».

Целесообразно привести данные об уровне преступности в России. Так, если в мировой практике предельно-критическим считается 5—6 тыс. преступлений на каждые 100 тыс. населения, то в России в 1996 г. этот показатель превзошел критический уро-

вень и составил 6—6,5 тыс. на каждые 100 тыс. населения, что влечет за собой криминализацию общественных отношений, фактическую незащищенность человека перед насилием (Социологические исследования.— 1998.— № 4.— С. 90). Учитель, естественно, может обновить и дополнить эти данные.

Причины роста преступности в России раскрывает сам учитель. Социологические исследования выявили следующие главные социальные факторы криминализации общества:

1. Ценностный вакуум (включая и моральный), возникший после распада СССР и отказа от руководящей роли КПСС (ослабление интереса к «судьбоносным проблемам — приоритетам страны», целям ее развития и т. д., последовательная дискредитация в массовом сознании как ценностей социализма, так и ценностей капитализма).

2. Либерализация экономики (отпуск цен, разгосударствление собственности, приватизация и пр.), вызвавшая «шок от свободы».

3. Влияние криминальных структур и видов криминального поведения, унаследованных от СССР (традиции советской «теневой экономики», коррупция и т. д.).

4. Возникновение в стране многих маргинальных и незащищенных слоев и групп, положение которых делает их потенциальным резервом преступности (большая доля бедных, значительное число безработных, наличие «социального дна» из нищих, бомжей, беспризорных детей, подростков, вышедших из тюрем, масса беженцев из горячих точек, весомая доля неустроенных демобилизованных).

5. Слабость постсоветского государства (ошибки в экономической политике, «пробелы» в законодательстве, задержка реформ судебной и правоохранительной систем и т. п.).

(См.: Рывкина Р. В. Социальные корни криминализации российского общества // Социологические исследования.— 1997.— № 4.)

Вариант 3

Составление развернутого плана «Причины роста преступности в России» на основе текста учебника (при условии, что *не составлялся* развернутый план об опасностях организованной преступности, чтобы не перегружать учащихся записями на уроке).

Характеристика личности, психологически готовой преступить закон, рассматривается на основе текста учебника и может быть дополнена в ходе обсуждения задания:

Вдумайтесь в рассуждения писателя Даниила Андреева: «Большинство преступников находятся на весьма низком общекультурном уровне; эти люди, сбившиеся с пути еще подростком и питающие непре-

одолимое отвращение к труду; наивно ждать, что в лагере или тюрьме они изменят свое отношение к нему только от того, что им в руки дадут сапожный молоток или фуганок. Главное в том, чтобы повысить их общекультурный уровень, тогда-то они и почувствуют прелесть труда, и совершенно необязательно, ремесленного или производственного (ведь не у всех же людей к такому труду лежит душа), а и к труду умственному. И под повышением общекультурного уровня я разумею не изучение какой-нибудь технической специализации, а именно общую, т. е. умственную, этическую, эстетическую, общественную и духовную культуру».

(Андреев Д. Роза мира.— М., 1991.— С. 247—248.)

Вопросы для обсуждения: как вы относитесь к этим рассуждениям писателя? Считаете ли эффективными предлагаемые им решения? А что предложили бы вы?

Борьба с преступностью, которую ведет любое государство, стала для России задачей первостепенной важности. В Президентской программе на 1996—2000 гг. намечены меры, часть которых может быть изложена учителем на уроке в дополнение к содержанию учебника:

- укрепить материальную и кадровую базу органов внутренних дел и прокуратуры, укрепить материально-техническую базу оперативных и следственных подразделений всех уровней;

- ликвидировать юридические условия, облегчающие совершение экономических преступлений и способствующие коррупции государственных служащих (провести пересмотр законодательства и ведомственных актов);

- восстановить в полном объеме подразделения, отвечающие за профилактику правонарушений, прежде всего за профилактическую работу с несовершеннолетними;

- развернуть систему правового просвещения и воспитания граждан.

(См.: Ельцин Б. Н. Россия: человек, семья, общество, государство. Программа действий на 1996—2000 годы.— М., 1996.— С. 103—104.)

4. Последний пункт плана изучения содержания темы «Алкоголизм и наркомания». В этом вопросе личный опыт учащихся еще шире: пьяных видел каждый, тем более пьющих; по данным исследований, многие учащиеся старшего подросткового и юношеского возраста знакомы с алкогольными напитками и немалая часть из них — с наркотиками.

Связь с предшествующим вопросом темы прослеживается в факте возрастания числа преступлений, совершаемых в состоянии алкогольного или наркотического опьянения.

Следует подчеркнуть, что, согласно уголовному кодексу, состояние опьянения не смягчает вину преступника («не помню, что делал»), а являетсяотягчающим обстоятельством.

Главное на уроке — внимательно рассмотреть весь комплекс последствий пьянства и алкоголизма.

Возможны два варианта дальнейшей работы.

Вариант 1

Комментированное чтение трех абзацев о последствиях пьянства для пьющего, для семьи и для общества (эти слова в учебнике выделены курсивом). Причем комментируется каждый элемент. Например, отдельно говорится об утрате пьющим самоконтроля (в чем это проявляется?), отдельно — об агрессивности (что это означает?) и т. д. по тексту. Для комментирования привлекаются учащиеся, учитель дополняет, уточняет.

Вариант 2

Составление развернутого плана «Последствия пьянства и алкоголизма». В дальнейшем следует проверить понимание учащимися каждого элемента плана.

Особое внимание уделяется проблеме ранней алкоголизации (в 13—17 лет). Целесообразно разъяснить, что она опасна по целому ряду причин:

1. Воздействие алкоголя на молодой организм приводит к тяжелым последствиям медицинского и социального характера.

2. Резко сокращаются сроки перерастания пьянства в алкоголизм (2—4 года вместо 5—10 лет для взрослого человека).

3. Увеличивается риск рождения детей с психическими и физическими аномалиями у лиц, пристрастившихся к алкоголю.

4. Повышается вероятность криминального поведения (см.: Социология молодежи / Под ред. В. Т. Лисовского. — СПб., 1996. — С. 293).

Учащиеся должны осознать, что пьянство и алкоголизм — большое социальное зло, в частности, оно служит причиной сокращения средней продолжительности жизни (этот показатель в России снизился до 57 лет для мужчин и 70 лет для женщин).

Не меньшую опасность представляет наркомания. Следует уточнить определение, данное курсивом в учебнике. Потребление наркотиков без рекомендации врача точнее называть наркотизмом, а следствием его становится наркомания, т. е. заболевание, выражающееся в физической или психической зависимости от наркотических средств, непреодолимом влечении к ним, постепенно приводящем к глубокому истощению физических и психических функций организма.

У наркоманов деградация личности наступает в 10—20 раз быстрее, чем у алкоголиков. Свыше 60% больных наркоманией составляет молодежь от 15 до 25 лет. Практически все они обречены на смерть до 30 лет (см.: Там же. — С. 296).

После этих разъяснений целесообразно обратиться к тексту учебника от слов «Социология рассматривает наркоманию...» до

слов «...она растет и в России». Полезно проверить, правильно ли понимают учащиеся слова «выведение из строя механизмов взаимодействия между людьми».

Далее в соответствии с текстом учебника рассматриваются причины пьянства и наркомании. Желательно, чтобы учитель или учащиеся по его поручению вычленили в тексте каждую отдельную причину. К указанным в учебнике причинам можно добавить также сознательное и целенаправленное «подсаживание» молодых людей «на иглу» взрослыми наркоманами и сбытчиками наркотиков, постоянно ищущими новых потребителей; убежденность многих начинающих наркоманов в том, что они смогут в любой момент остановиться, «завязать» (хотя, как правило, после третьего приема возникает привыкание и человек уже не в состоянии владеть собой, контролировать свои поступки) (см.: Там же.— С. 297).

Вопрос о том, как бороться с алкоголизмом и наркоманией, целесообразно поставить на обсуждение в классе. Было бы очень полезно обсудить также задание 4 к § 6 учебника.

Для домашней работы, помимо учебного текста, предлагают задания, которые не обсуждались на уроке.

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ПОЗНАНИЕ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Общая характеристика темы

Данная тема после общей характеристики деятельности на предыдущих уроках является первой, в которой обстоятельно рассматривается один из видов деятельности — познание человеком окружающего мира и самого себя.

Базовое понятие всей темы — *познание*, т. е. активная деятельность людей, направленная на приобретение и развитие знаний.

В учебник по названной теме включен материал, отобранный из теории познания (гносеологии) — раздела философии, в котором рассматриваются природа познания, его возможности, отношение знания к реальности, условия достоверности и истинности знания.

Значение этой темы для учащихся трудно переоценить. Ее задача — познакомить школьников, главным содержанием деятельности которых является учебное познание, с теорией познания, с методами научного познания, дать им знания об основных понятиях теории познания: чувственное и рациональное познание, познаваемость мира, истина, объективная истина, абсолютная и относительная истина, гипотеза, закон, теория, моделирование.

Логика изложения темы в учебнике такова: первые два параграфа (§ 7, 8) характеризуют всеобщее в познавательной деятельности человека безотносительно к тому, какова сама эта

деятельность. А каждый из следующих четырех параграфов (§ 9—12) раскрывает специфику различных видов познавательной деятельности: профессиональной научной, ненаучного познания (обыденного, повседневного знания), включая мифологическое, художественное, религиозное, затем особенности социального познания и, наконец, самопознания.

Планирование темы возможно в двух вариантах.

Вариант 1

Уроки 1, 2. Познавательная деятельность человека (лекция).

Уроки 3, 4. Истина и ее критерии (лабораторное занятие).

Уроки 5, 6. Научное познание.

Уроки 7, 8. Ненаучное познание.

Уроки 9, 10. Социальное познание.

Уроки 11, 12. Самопознание.

Традиционная
форма уроков.

Вариант 2 (с использованием различных форм занятий)

Уроки 1, 2. Познавательная деятельность человека. Истина и ее критерии (лекция).

Уроки 3, 4. Познавательная деятельность человека (семинар).

Урок 5. Научное познание (лекция).

Урок 6. Научное познание (лабораторная работа с учебником).

Уроки 7, 8. Ненаучное познание (традиционные (комбинированные уроки).

Урок 9. Социальное познание (лекция).

Урок 10. Социальное познание (практическое занятие с решением проблемных задач).

Урок 11. Самопознание (лабораторная работа с учебником).

Урок 12. Самопознание (практическое занятие).

Подготовиться к урокам учителю помогут учебники и учебные пособия для вузов: *Философия* / Под ред. В. И. Кириллова.— М., 1997.— Ч. II. Основные проблемы философии.— Гл. III, IV; *Алексеев П. В., Панин А. В.* Философия.— М., 1996.— Разд. II.

Тема нашла отражение и в школьных учебниках для углубленного изучения. Среди них: *Гуревич П. С.* Введение в философию.— М., 1997.— Тема VIII; *Малышевский А. Ф.* Введение в философию.— М., 1998.— Гл. 4; *Малышевский А. Ф.* Мир человека.— М., 1997.— § 5, 7; *Гуревич П. С.* Человек.— М., 1995.— Темы 4 и 6.

Уроки 13, 14. Познавательная деятельность человека

Эти уроки являются вводными ко всей теме. Они призваны сформировать общее представление о данной сфере человеческой деятельности, ввести в круг наиболее существенных и актуальных проблем: что значит познавать мир и самого себя, какую

роль играют знания в жизни общества и человека, как соотносятся мышление, чувства и интуиция в процессе познания.

Школьникам предстоит познакомиться с различными подходами в прошлом и сегодня к решению этих проблем. Это поможет им глубже проникнуть в существо рассматриваемых вопросов, а также еще раз убедительно покажет, что условием развития общественной мысли является свободное высказывание и обсуждение многообразных, подчас взаимоисключающих идей и взглядов.

План изучения нового материала

1. Знания, их роль в жизни общества и человека.
2. Как добываются знания:
 - а) объект и субъект познания;
 - б) чувственное восприятие мира и самого себя;
 - в) роль мышления в познавательной деятельности;
 - г) интуиция и озарение?

При выборе формы занятия важно учесть два обстоятельства. Поскольку данный урок, как уже отмечалось, является вводным ко всей теме, значительную часть займут объяснения учителя. В то же время круг рассматриваемых вопросов, несмотря на философско-обобщенный характер отдельных положений и выводов, не чужд личному опыту учащихся: познание в различных формах и проявлениях выступает для них одним из ведущих видов деятельности. Актуализировать этот опыт, сделать его предметом анализа можно, лишь используя активные диалоговые методы обучения. Поэтому дискуссии и беседы, выполнение различного рода заданий должны стать неотъемлемой частью занятия.

Рассмотрим один из вариантов его проведения.

1. Определить роль и назначение различных видов знаний можно, моделируя отдельные ситуации.

А. Школьникам предлагается поочередно, по возможности избегая повторов, продолжить следующие фразы:

- О мире физических явлений я знаю...
- О мире живых существ я знаю...
- О мире людей я знаю...
- О себе я знаю...

Обобщая высказывания школьников, полезно обратить внимание на разнообразие и объем накопленных ими знаний о мире и человеке. Эти знания — о предметах, процессах, явлениях, свойствах, связях и т. д. — не исчерпывают всего многообразия наших познаний.

Б. Старшеклассникам предлагается продолжить следующие фразы:

- Я знаю, как пользоваться...
- Я знаю, как применить...

Здесь уже речь идет о другом виде знаний — способах и правилах деятельности.

В. И наконец, ученикам дается возможность раскрыть и конкретизировать следующее суждение:

— Я знаю, откуда берется само знание.

Как правило, высказывания школьников носят поверхностный характер, не затрагивают внутренние процессы добывания, переработки, присвоения информации, формирования образов и представлений, оценок и выводов, а лишь касаются тех внешних форм, в которых они протекали: это мы изучали на уроке физики, об этом мне рассказал мой папа и т. д.

Подводя итоги обсуждения, учитель подчеркивает, что ответ на вопрос о том, как человек познает действительность и самого себя, не так прост и очевиден, как это может показаться на первый взгляд. Философы, психологи, представители религиозной мысли изучают эту проблему и дают ей свои трактовки. О некоторых идеях и позициях и пойдет речь в дальнейшем.

Показать роль различных видов знания в нашей жизни также можно, используя метод моделирования ситуаций, но в данном случае «от противного», т. е. ситуации «незнания» с дальнейшим прогнозом всех возможных ее последствий.

А. — Человечество не знает способов борьбы с инфекционными заболеваниями.

— Человечество не знает письменности.

— Люди не знают полезных свойств злаковых растений.

Путем несложных рассуждений школьники приходят к выводу, что каждое такое «незнание» отбрасывает человечество на столетия и тысячелетия назад. Иначе говоря, приращение и углубление знаний выступает важнейшим условием и фактором поступательного развития человечества.

В заключение имеет смысл проанализировать ситуацию «незнания» на уровне отдельной личности.

Б. Мария Ивановна не знает:

— как функционируют сердце и кровеносная система;

— вредных свойств животных жиров;

— как передается наследственность.

Обсуждение этой и подобных ситуаций показывает, что есть такие познавательные проблемы, незнание которых может иметь крайне негативные последствия для человека, его жизни, здоровья, служебного роста и т. д. Вместе с тем есть и такое «незнание», которое не оказывает существенного воздействия на жизнедеятельность человека. В любом случае очевидно, что знания отдельного человека составляют лишь малую толику знаний, накопленных человечеством. При этом, конечно, по объему и характеру имеющихся знаний, а главное, по способностям к их усвоению люди существенно отличаются друг от друга.

Исследователи давно пытаются найти надежные показатели, характеризующие уровень познавательных способностей человека.

Об одном из таких показателей, который широко используется педагогами и психологами в странах Запада, можно рассказать ученикам подробнее. Он называется *коэффициент интеллектуальности (IQ)* и относится прежде всего к оценке мыслительных возможностей личности. Выявляется *IQ* посредством решения системы несложных задач, не требующих предварительной подготовки. Считается, что на 60—80% коэффициент интеллектуальности зависит от генов, т. е. передается по наследству.

В. Учащимся предлагается следующее познавательное задание:

Проведенные в США исследования показали, что между людьми с высоким и низким показателем *IQ* возникают в дальнейшем огромные социальные различия. Если первые преуспевают, имеют престижную работу, высокие доходы, добиваются успеха во многих своих начинаниях, то вторые, как правило, бросают школу, не получив среднего образования, живут на пособие, пополняют криминальные сообщества. Правительство стремится сгладить эти различия, используя в первую очередь такой инструмент, как школа. На помощь отстающим ученикам выделяется 92% средств, отпускаемых на образование. Учителя, учебники, экзамены ориентированы прежде всего на слабоуспевающих учеников.

1. Считаете ли вы правильной такую политику в школьном образовании?

2. Какая из приведенных ниже зависимостей, на ваш взгляд, в большей мере соответствует действительности: а) исходно плохие социальные условия жизни — низкий *IQ*, б) низкий *IQ* — убогая жизнь в дальнейшем?

3. Что, по-вашему, нужно делать людям с низким показателем интеллекта?

2. Вопрос о чувственном и рациональном познании достаточно обстоятельно изложен в учебнике. Поэтому, не останавливаясь на всех аспектах проблемы, выделим некоторые наиболее существенные моменты.

Один из них — *соотношение объективного и субъективного в чувственном познании мира*. Для подведения школьников к необходимым выводам используем познавательное задание: на основе анализа приведенных ниже сведений определите факторы, которые, помимо свойств самого предмета, влияют на создание его чувственного образа.

1. Зрительное восприятие мира человеком и животными существенно разнится.

В учебном пособии упоминается, что гремучие змеи имеют особое «тепловое зрение», позволяющее им воспринимать инфракрасные лучи. К этому можно добавить, что собаки видят все окружающие предметы в черно-белых тонах. Пчелы не воспринимают красного цвета, но им доступно восприятие ультрафиолетового излучения.

2. Известно, что восприятие взрослого и ребенка различно. Это относится, в частности, к размерам предметов, расстояниям между ними.

3. Некоторые факты свидетельствуют о том, что чувственное познание, присущее людям далекого прошлого, имело свои особенности. К примеру, они не воспринимали линейную перспективу.

4. Как пишут современные исследователи, индейцы племени камайура (Бразилия) не различают синего и зеленого цветов, обозначая их одним и тем же словом, значение которого — «цвет попугая».

Данные факты помогут школьникам сделать важные обобщения: на характер и содержание чувственного образа познаваемого предмета влияют:

- особенности «воспринимающих устройств», т. е. наших органов чувств;

- индивидуальный опыт;

- культурно-исторический опыт.

Таким образом, мы с полным основанием можем утверждать, что *результатом чувственного познания является субъективный образ объективного мира.*

Рассматривая вопрос о рациональном познании, целесообразно, если позволяет учебное время, заострить внимание учащихся на отдельных приемах логического мышления. Несомненно, полезным является, в частности, рассмотрение структуры доказательства. К этой форме мышления каждый из нас прибегает часто, однако осуществляет ее далеко не всегда правильно.

Прежде всего ученикам полезно поупражняться в отделении *тезиса* (т. е. суждения, истинность которого надо доказать) от *аргументов* (т. е. суждений, которые используются при доказательстве тезиса). Для этого можно использовать соответствующий фрагмент любого текста.

Приведем примеры.

А. «Наш собственный познавательный опыт подсказывает, что между чувственным и рациональным познанием существует неразрывная связь. В последнее время, например, было установлено, что осязание развивает другие чувства, формирует умственные способности. Так, недоношенные младенцы, прошедшие курс массажа, к восьмимесячному возрасту демонстрировали значительно большие умственные и физические возможности, чем их сверстники».

В данном случае тезисом выступает первое утверждение. Остальные используются для его аргументации.

Б. «Все сыновья наследователя являются его потомками, все потомки наследователя являются его наследниками, которые не могут быть лишены наследства».

Здесь тезисом является последнее суждение, первые два — аргументы.

На этих же примерах можно показать различные способы доказательства. В первом случае для обоснования используется фактический материал. Во втором — дедуктивное рассуждение. В упрощенном виде оно выглядит так:

Все сыновья — потомки.

Все потомки — наследники.

Все сыновья — наследники.

Большую, не только теоретическую, но и практическую, значимость имеет вопрос о логических ошибках в доказательстве. Соответствующий материал можно почерпнуть из учебников по логике. Назовем два из них: *Ивин А. И. Логика: Учебное пособие для старшеклассников.*— М., 1996; *Ивлев Ю. В. Логика.*— М., 1992.

Еще один существенный момент темы, на который хотелось бы обратить внимание,— роль *интуиции* в познавательной деятельности. Можно остановиться подробнее на этом виде познания, который не укладывается в традиционную схему познавательного процесса, но привлекает к себе все большее внимание. (Целесообразно напомнить, что вопрос об интуиции уже затрагивался в связи с творческой деятельностью при изучении § 4 учебника.)

Господствовавший долгие годы в нашей стране философский материализм отводил интуиции роль второстепенного фактора в постижении истины, считая, что это просто непроявленное, неосознанное выражение классических познавательных форм. Вспомним, как интерпретировался утверждаемый в отдельных изданиях факт, что Д. И. Менделеев именно во сне увидел в законченном виде свою будущую периодическую систему элементов. Акцент делался на то, что знания были уже накоплены в процессе теоретической деятельности, эксперимента, многочисленных наблюдений, а последний «штрих» удалось сделать, когда мозг отдыхал от повседневной текучки. В то же время очевидно, что как раз этот «штрих» и явился генеральной идеей всей теории. Можно было сколько угодно долго перебирать известные факты, но так и «не увидеть» определяющую зависимость свойств химических элементов и их атомных весов.

Сегодня в науке предпринимаются попытки полнее осмыслить это явление. Обсуждение вопроса на уроке выстраивается в следующей логике:

1. Издавна было замечено, что иногда в сознании отдельных людей истина рождалась сразу, в готовом виде: не добывалась трудами, а подчас и лишениями, а появлялась прекрасная в своей завершенности и несомненности. Таких людей называли мудрецами, пророками или, как в Древнем Китае, «совершенно-мудрыми», их окружали почетом и уважением (изредка такие озарения могли посещать и обычных людей). Предсказания этих

людей сбывались, а сделанные ими открытия многократно превосходили накопленные к тому времени знания. Так, некоторые современные исследователи отстаивают гипотезу, согласно которой в главной книге древних китайцев «И цзинь» («Канон перемен»), созданной около четырех тысяч лет назад, через систему рисунков, символов, гексаграмм показана генетическая структура человека, то есть то, к чему нынешняя наука подошла лишь несколько десятилетий назад, было доступно людям в глубокой древности. (Подробнее об этом см: Невозможная цивилизация / Сост. А. А. Маслов.— М., 1996.)

2. Что же лежит в основе этих догадок, озарений?

Религия относит такие явления к разряду сверхъестественных, порожденных влиянием божественных сил.

Многие философы древности считали, что человек рождается с готовым знанием обо всем (так полагали мыслители в Индии и Китае) или о существенных моментах бытия («врожденные идеи» Платона). В течение всей своей жизни люди восстанавливают — «вспоминают» эти знания. Истинное знание, утверждал Сократ, «есть припоминание того, что некогда видела наша душа, когда она сопутствовала Богу, свысока смотрела на то, что мы теперь называем бытием».

Эту мысль по-своему интерпретируют и некоторые современные исследователи. Известный швейцарский философ и психолог К. Юнг пришел к выводу, что психике людей присущи «догадки» о некоторых предельно общих закономерностях окружающего мира (интуитивно схваченных еще первобытным человеком). Он назвал эти догадки «архетипами». Например, «архетип бессмертия» отражает реальную закономерность: смена поколений, происходящая через женщину, позволяет человеческому роду бесконечно продолжаться. В мифах, сказаниях, религиях эта идея воплощается в образе «богини-матери». Врожденные «архетипы» не плоды индивидуального опыта, в них мудрость всего человечества, накопленная веками. Но она, пусть бессознательно, становится достоянием отдельного индивида. Отсюда способность предчувствовать не только свое будущее, но и выдвигать идеи, истинность которых подтверждается спустя десятилетия или даже века.

Завершая этот сюжет, подчеркнем, что обсуждение данной проблемы полезно уже хотя бы потому, что предостерегает от усредненного, схематичного восприятия процесса познания.

Средством углубления и закрепления изученного материала, контроля за его усвоением наряду с вопросами и заданиями, помещенными в конце § 7, могут служить следующие тесты и задачи:

1. Выберите из перечисленного.

К формам рационального познания относятся:

- ощущение,
- суждение,

- понятие,
- фантазия,
- умозаключение.

2. Сравните два подхода к проблеме познания. В чем сходство и различие этих позиций?

«Чем дальше идешь, тем меньше узнаешь. Поэтому мудрый не ходит, а знает; не видит, называет; не действуя, совершает... Совершенный человек, управляя, прячет свой слух и зрение, полагается на догадку, отказывается от умствований» (*Древнекитайский философ*).

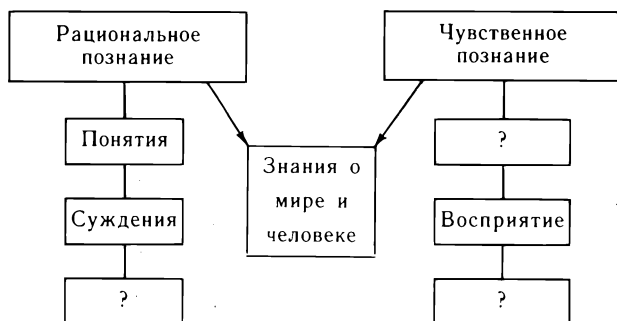
«У нас есть неоспоримые доказательства, что достигнуть ясного знания о чем бы то ни было мы не можем иначе, как отрешившись от тела и созерцая вещи... душой» (*Древнегреческий философ*).

3. К эмпирикам или рационалистам принадлежат авторы следующих высказываний:

«Высшее благо заключено в разуме, а не в чувствах. Что в человеке самое лучшее? Разум. Силой разума он превосходит животных и идет вровень с богами. Итак, разум в его совершенстве есть благо, присущее человеку, тогда как все остальные чувства — общие с животными и растениями» (*Сенека*);

«Истина не познается расчетами, лишь язык сердца знает, где живет великая Правда, которая, несмотря ни на что, ведет человечество к восхождению» (*Н. Рерих*)?

4. Закончите схему «Формы познания».



(Более детализированные схемы, охватывающие многие стороны познавательной деятельности, см.: *Обществознание в школе.* — 1997. — № 4, 5.)

5. Заполните вторую колонку таблицы:

Виды знаний	Их роль в жизни общества и человека
Знания о явлениях, процессах, предметах Знания о способах деятельности Мировоззренческие знания	

6. Немецкий ученый XIX в. писал: «...где достигается вершина и глубина исследования, прекращается механическое и логическое действие рассуждения и наступает процесс внутреннего восприятия и творчества».

Как вы понимаете эту мысль? Разделяете ли вы ее?

Уроки 15, 16. Истина и ее критерии

Ответы на вопросы, что есть истина и как установить достоверность наших знаний, составляют ядро теории познания. Поиск этих ответов, обсуждениям возможных решений и посвящаются эти уроки.

Характеру рассматриваемого материала, на наш взгляд, наиболее соответствуют такие формы занятий, как *практическое* (решение познавательных задач и выполнение проблемных заданий) или *лабораторное* (работа с источниками). Они позволяют учащимся наиболее полно выявить заложенные в данной теме возможности самостоятельно прийти к необходимым выводам и оценкам.

Остановимся на каждой из этих форм.

Практическое занятие

После обозначения центральной проблемы урока, вопросов, на которые в ходе коллективной работы предстоит ответить, учитель последовательно предлагает школьникам ряд заданий.

Задание 1

Какое из предложенных определений истины вам представится наиболее точным?

Истина — соответствие наших знаний о предмете самому предмету.

Истина — незыблемые, не меняющиеся со временем утверждения.

Истина — это те выводы, с которыми все согласны.

Истина — это то, во что человек верит.

Выполнение этого задания позволяет сразу включить учеников в выявление сущности ведущего понятия темы — **истина**. Каждое из суждений содержит, что называется, свою долю истины. Научно принятым можно считать первое утверждение. Второе и третье существенно сужают или даже искажают определяемое понятие. Действительно, к незыблемым, неменяющимся можно отнести очень узкий круг суждений, обозначаемых понятием «абсолютная истина» (отметим: некоторые философы считают, что абсолютные истины не отражают какую-либо реальность, а служат неким познавательным идеалом). Третье определение также уязвимо. Школьники могут сами на конкретных примерах показать ситуации, когда идея, теория, которую разделяли все (или подавляющее большинство), оказывалась ложной и, напротив, истинность отдельных утверждений, считавшихся глубокими заблуждениями, в дальнейшем подтверждалась. По-

следнее из приведенных определений вообще исключает объективный характер истины.

Задание 2

Обдумайте два высказывания, приведенные ниже. Есть ли среди них правильное? Какое? Свой выбор обоснуйте.

Мир есть процесс безостановочных изменений, поэтому он непознаваем, непостижим.

В своей основе мир неколебим, покоен и поэтому доступен пониманию.

В основе каждого из этих утверждений лежит предположение, что познавать можно лишь неменяющиеся, покоящиеся объекты. Вместе с тем очевидно, что, познавая мир, человек способен и выявлять его динамику, «охватывать» изменчивость, определять тенденции и перспективы развития. Относительность получаемых при этом суждений и выводов не отменяет их истинности в данных обстоятельствах.

Задание 3

Приведем высказывание английского философа XVIII в. Дж. Беркли: «Я не в состоянии помыслить ощущаемые вещь или предмет, независимо от их ощущения или восприятия... Когда мы видим цвет, величину, фигуру и движения человека, то мы воспринимаем только определенные ощущения или идеи в нашем собственном духе... Отсюда ясно, что мы видим не человека, а только известную совокупность идей».

Разделяете ли вы этот вывод? Если нет, попробуйте опровергнуть рассуждения философа.

Данное задание следует отнести к достаточно сложным. Действительно, исходный тезис рассуждений Беркли опровергнуть трудно. Мы сравниваем наше знание о предмете с тем, что мы называем фактами. Но факты, согласно Беркли, не сам предмет, а тоже наши некоторые утверждения. Иначе говоря, мы устанавливаем соответствие не утверждения и предмета, а одного утверждения с другим.

Но если вдуматься в рассуждения философа, то окажется, что единственной несомненной реальностью и истинностью обладает лишь познающий субъект — «Я сам». Все остальные, в том числе и другие люди, — это некие фантомы, «комплексы моих ощущений», «совокупности моих идей». Не говоря уже о том, что каждому здравомыслящему человеку этот вывод представляется абсурдным, он несостоятелен и с нравственно-этической позиции: самоценен лишь «я — любимый», все остальное — «мое производное».

Задание 4

Какие из перечисленных ниже суждений верны? Обоснуйте ваш выбор.

Истина объективна тогда, когда она не зависит от познающего субъекта.

Истина объективна, если она оставляет нас спокойными, не вызывает споров и страстей.

Объективных истин не бывает, так как без человека нет познания, а человек всегда привносит свое отношение к познаваемому предмету.

Объективные истины могут быть только в мире природы, но не в мире людей.

З а д а н и е 5

В свое время в философии разгорелся спор о существовании абсолютных истин. Одни авторы в качестве примера такой истины приводили следующее утверждение: «Наполеон умер 5 мая 1821 года». Другие авторы доказывали относительность этой истины, выдвигали следующие аргументы: а) летосчисление здесь взято по грегорианскому календарю, который отставал к 1821 г. от астрономического на 13,5 ч; б) смерть зафиксирована по прекращении дыхания и сердцебиения, считать это признаками смерти — результат определенной договоренности в медицинском мире, возможно, в будущем смерть будет устанавливаться по другим признакам; в) само понятие «Наполеон» относительно. Физиологически и психически человеческое «Я» на протяжении жизни несколько раз обновляется. Умиравший Наполеон, по сути, уже не та личность, какой он был, например, в сражении под Аустерлицем.

Разделяете ли вы вывод об относительной истинности разбираемого в данном тексте суждения? Проанализируйте приведенные в подтверждение этого вывода аргументы.

В условии этого задания приведены элементы критики А. А. Богдановым положения о существовании абсолютной истины, и в частности примера, который в своих работах использовал Ф. Энгельс, а затем В. И. Ленин. (Статья «Вера и наука», содержащая данную критику, написана Богдановым в ответ на появление книги Ленина «Материализм и эмпириокритицизм».) С рядом аргументов Богданова можно согласиться. Но вряд ли убедительным выглядит утверждение о столь радикальных изменениях человека на протяжении его жизни, что он перестает быть «равным самому себе».

В заключительной части целесообразно предложить учащимся сформулировать ответы на те вопросы, которые были обозначены в начале занятия: что такое истина и как установить достоверность, истинность наших знаний?

Лабораторное занятие

При проведении уроков в такой форме школьники работают с небольшими фрагментами из источников, в данном случае из произведений выдающихся философов и богословов: Аристотеля, Августина, Ф. Бэкона. Перед обращением к тексту важно, хотя бы кратко, представить каждого автора.

Аристотель (384—322 до н. э.) — древнегреческий мыслитель, философ-энциклопедист, разработал начала логики, заложил основы многих специальных областей знания, основал в Афинах собственную школу — Ликей.

Августин Блаженный Аврелий (354—430) — христианский богослов и философ, один из наиболее авторитетных мыслителей средневековья. Наиболее известное сочинение «О граде божием».

Бэкон Френсис (1561—1626) — английский философ, один из основателей науки Нового времени, критиковал средневековую схоластику. Автор ставшей афоризмом фразы «Знание — сила».

Приведем фрагменты, которые целесообразно использовать на занятии, и задания к ним.

А. «...Придавать одинаковое значение мнениям и представлениям спорящих друг с другом людей нелепо: ведь ясно, что одни из них должны быть ошибочными. А это явствует из того, что основывается на чувственном восприятии: ведь никогда одно и то же не кажется одним сладким, другим — наоборот, если у одних из них не разрушен или не поврежден орган чувства, т. е. способность различения вкусовых ощущений. А если это так, то одних надо считать мерилom, других нет. И то же самое говорю я и о хорошем и о дурном, прекрасном и безобразном и обо всем остальном в этом роде...

И вообще не имеет смысла судить об истине на том основании, что окружающие нас вещи явно изменяются и никогда не остаются в одном и том же состоянии. Ибо в поисках истины необходимо отправляться от того, что всегда находится в одном и том же состоянии и не подвергается никакому изменению. А таковы небесные тела: они ведь не кажутся то такими, то иными, а всегда одними и теми же и не причастными никакому изменению...

Мнение о том, что об одном и том же можно высказывать противоречащие друг другу утверждения, основывается больше всего, по-видимому, на предположении, что количество у тел не остается неизменным... Однако сущность связана с качеством, а качество имеет определенную природу, тогда как количество — неопределенную» (*Аристотель. Метафизика*).

Задание. Аристотель утверждал, что если об одном предмете высказывают два противоположных суждения, то одно из них истинно, а другое ложно. Конкретизируйте эту ситуацию на каком-либо примере. Разделяете ли вы позицию философа? Чью же точку зрения в подобном споре Аристотель призывает считать истинной? (Кто должен выступать мерилom истины?)

С помощью каких аргументов Аристотель опровергал тех, кто считал, что установить истину невозможно, так как все вокруг нас и мы сами постоянно меняемся? Убедительны ли, на ваш взгляд, эти аргументы? А какие доводы привели бы вы?

Б. «Полагаю, что оную истину знает только Бог и, может быть, узнает душа человека, когда оставит это тело, т. е. мрачную темницу».

В то же время Августин считает, что есть истины, доступные и для человека. «Если в мире четыре стихии, то их не пять. Если солнце одно, то их не два. Одна и та же душа не может умереть и быть бессмертной. Не может человек в одно и то же время быть и блаженным, и несчастным. В данном месте не может и солнце светить, и быть ночь. Или мы бодрствуем, или спим. То, что кажется мне, я вижу, или есть тело, или не есть тело» (*Августин*).

З а д а н и е. Августин, так же как и Аристотель, считает, что из двух противоположных утверждений об одном и том же предмете одно является истинным. А может ли быть истинным суждение, построенное не по принципу «или — или», а по принципу «и то — и другое», притом что оба положения противоположны? Приведите примеры.

После анализа приведенных фрагментов учащимся полезно обратиться к разделу «Критерии истины» в § 8 учебника и определить, как в более поздние исторические эпохи философы и ученые обосновывали достоверность тех или иных знаний.

В. Ф. Бэкон признавал возможность достоверного знания, но для достижения его нужно в первую очередь очистить ум от постоянно грозящих ему заблуждений — «идолов».

«Есть четыре рода идолов, которые осаждают умы людей. Для того чтобы изучать их, дадим им имена. Назовем первый вид идолами рода, второй — идолами пещеры, третий — идолами площади и четвертый — идолами театра...

Идолы рода находят основание в самой природе человека... ибо ложно утверждать, что чувства человека есть мера вещей... Ум человека уподобляется неровному зеркалу, которое, примешивая к природе вещей свою природу, отражает вещи в искривленном и обезображенном виде.

Идолы пещеры суть заблуждения отдельного человека. Ведь у каждого, помимо ошибок, свойственных роду человеческому, есть своя особая пещера, которая ослабляет и искажает свет природы. Происходит это или от особых прирожденных свойств каждого, или от воспитания и бесед с другими, или от чтения книг и от авторитетов, перед какими кто преклоняется...

Идолы площади коренятся в несовершенстве и неточности языка. «Люди объединяются речью. Слова же устанавливаются своеобразно разумению толпы. Поэтому плохое и нелепое установление слов удивительным образом осаждают разум. Слова прямо насилиют разум, смешивают все и ведут людей к пустым и бесчисленным спорам и толкованиям...

Идолы, которые навязываются разуму словами, бывают двух родов. Одни — имена несуществующих вещей... другие имена существующих вещей, но неясные, плохо определенные и необдуманно и необъективно отвлеченные от вещей. Имена первого рода: «судьба», «перводвигатель», «круги планет», «элементы огня» и другие выдумки такого же рода, которые протекают из

пустых и ложных теорий... Для примера (слов второго рода.— А. Л.) возьмем какое-либо слово — хотя бы «влажность» — и посмотрим, согласуются ли между собой различные случаи, обозначаемые этим словом. Окажется, что слово «влажность» есть не что иное, как смутное обозначение различных действий, которые не допускают никакого объединения...»

Идолы театра идут от усвоения ошибочных теорий. «Существует... род философов, которые под влиянием веры и почитания примешивают к философии богословие и предания. Суетность некоторых из них дошла до того, что они выводят науки от духов и гениев» (Ф. Бэкон).

З а д а н и я. 1. Можно ли согласиться с Ф. Бэконом, что наши чувства и разум часто приводят к искажениям представлений о мире и это заложено в самой природе человека? Поясните свой ответ.

2. Приведите примеры, конкретизирующие мысль философа об индивидуальных различиях в познавательной деятельности. Попытайтесь дополнить перечень указанных Ф. Бэконом причин появления этих различий.

3. Раскрывая понятие «идолы площади», Ф. Бэкон приводит примеры неправильного или ложного использования слов. Насколько убедительными вам представляются эти примеры? Приведите свои.

4. В чем, на ваш взгляд, состоит вред, который наносят время от времени появляющиеся ложные или несостоятельные философские и научные учения («идолы театра»)?

Уроки 17, 18. Научное познание

Цели занятия:

- показать роль науки и научного знания в современном мире;
- раскрыть особенности научного знания, отличающие его от других видов знания;
- охарактеризовать основные формы и методы научного познания.

Приведем вариант комбинированного урока по данной теме.

Урок начинается небольшой беседой по ранее изученному материалу.

1. Какие основные проблемы познания и познавательной деятельности людей были рассмотрены на предыдущих занятиях?

2. Конкретизируйте схему:



В а р и а н т з а д а н и я

Что из перечисленного ниже следует отнести к процессу познания, а что — к его результатам:

- чувственное познание;
- образы людей и предметов;
- понятие;
- знания о мире;
- абстрагирование;
- конкретизация?

3. Что такое истина и каковы ее критерии?

Подводя итог обсуждению, учитель отмечает стремление к истине, присущее объективному и достоверному знанию, в первую очередь науке и научному познанию.

П л а н и з у ч е н и я н о в о г о м а т е р и а л а

1. Что отличает научное знание от других видов знания? Простое и сложное в науке.

2. Теория и опыт в научном познании. Методы научного познания.

3. Роль науки в современном мире.

1. Рассмотрение критериев научного знания можно начать с такого задания. Школьникам предлагается сравнить несколько утверждений и выбрать из них то, которое является научной истиной:

У каждого человека есть своя аура.

Каждый человек стремится к материальному достатку.

У каждого человека есть свой ангел-хранитель.

Каждый человек обладает определенным набором генов — носителей наследственности.

Как правило, школьники без труда выбирают последнее утверждение. Теперь важно побудить ребят обосновать свой выбор. В результате обсуждения выявляется важнейший признак научного знания: **соотнесение понятия с опытом**. Наука имеет дело лишь с тем, что называется предметом, явлением, свойством наблюдаемым, реально существующим. При этом всякое положение, противоречащее фактам, наука отбрасывает. Факты фиксируются, обобщаются, формируются в определенные системы научного знания, куда, помимо фактов, входят установленные законы, а также гипотезы. Таким образом, научное знание носит *системный* характер.

Научное знание, в отличие от любого другого, подвергается постоянной проверке. Каждая научная теория должна быть открыта **рациональной критике** и коррекции новыми открытиями, попыткам ее опровержения. В противном случае теория, даже если первоначально она строилась на прочном фундаменте фактов, превращается в застывшую догму и тормозит развитие науки и общества в целом. Учащиеся могут привести примеры таких метаморфоз.

В завершение рассмотрения этого вопроса школьникам предлагается сопоставить на основе выявленных критериев две близкие области знания: астрономию, изучающую движение звезд и планет, и астрологию, предсказывающую судьбы людей по расположению звезд на небосклоне.

Приведем пример доказательства ненаучности (в данном случае это не синоним «плохого» или «некачественного знания», а указание на его несоответствие критериям научного знания) астрологии, выдвинутого известным философом XX в. К. Поппером: пророчества астрологов неопределенны, их трудно проверить (критерий проверяемости); многие пророчества не сбывались (истинная наука сильна своими прогностическими возможностями); астрологи используют неудовлетворительный способ объяснения своих неудач: предсказание индивидуального будущего очень сложная задача, взаимное расположение звезд и планет постоянно меняется, астрологические таблицы раньше были несовершенны и т. д.

Другим вариантом изучения вопроса о специфике научного знания является обращение к фрагменту из работы В. И. Вернадского «Научная мысль как планетарное явление», написанной в 1937—1938 гг.:

Есть одно коренное явление, которое определяет научную мысль и отличает научные результаты... от утверждений философии и религии,— это **общеобязательность и бесспорность правильно сделанных научных выводов, научных утверждений, понятий, заключений**. Научные, логически правильно сделанные действия имеют такую силу только потому, что наука имеет свое определенное **строение** и что в ней существует область **фактов и обобщений**, научных, эмпирически установленных фактов и эмпирически полученных обобщений, которые по своей сути не могут быть реально оспариваемы. Такие факты и такие обобщения, если и создаются временами философией, религией, жизненным опытом или социальным здравым смыслом и традицией, не могут быть ими, как таковые, доказаны...

Проявление **личности** (ученого.— А. Л.), столь характерное и яркое для философских, религиозных и художественных построений, отходит резко на второй план, может быть, в связи с тем они (научные теории, гипотезы.— А. Л.)... основываются, связаны и сводятся к объективным научным фактам...

Вопросы к тексту

1. Чем, по мысли Вернадского, наука отличается от философии, религии, здравого смысла?
2. Приведите примеры:
 - научных фактов;
 - научных теорий;
 - научных обобщений (выводов).
3. Разделяете ли вы мнение Вернадского о том, что личность в науке отходит на второй план? Разъясните свою позицию.

Определенный интерес у школьников может вызвать рассмотрение вопроса о простом и сложном в науке. Начать обсуждение можно, предложив школьникам высказать свое мнение о самом простом и самом сложном учебном предмете, излагающем основы наук. Чаще всего к сложным предметам ребята относят физику, химию, тогда как биологическое и гуманитарное знание идет по разряду более простого. Однако это лишь не более чем наше субъективное восприятие той или иной области знания.

Вот как об этом рассуждает английский биолог Р. Докинз:

Физика, имеющая дело с неживой природой (камни, облака, реки, галактики), изучает простые объекты. Но кажется сложной, потому что нам трудно понять ее идеи: мы плохо оснащены для постижения очень малого и очень большого объектов, живущих тысячные доли секунды или миллионы столетий, тел, которые мы не можем увидеть, потрогать. Кроме того, книги по физике полны недоступной нам математики. Но объекты физики просты, они, не в пример биологическим, ведут себя просто. Поэтому их поведение можно описывать с помощью математического языка.

Гораздо сложнее биологические объекты. Сам автор, описывающий в своей книге какие-либо физические явления, состоит из триллиона клеток, каждая из которых во много раз превосходит по сложности любой физический объект. И все эти клетки, причем многие из них отличны друг от друга, собраны в сложнейшую систему, способную написать книгу по физике.

Еще более сложным является предмет социальных наук. Они изучают не отдельного человека, а целые общности, социальные институты, процессы и тенденции общественного развития.

Подробнее о различной степени сложности отдельных наук, о том, как отличить сложный объект изучения от простого, можно прочитать в статье Р. Докинза, помещенной в журнале «Знание — сила» (1997. — № 5).

2. Уяснив особенности научного знания, уместно задаться вопросом: **как** достигается наукой такая высокая степень точности и субъективности?

Обсуждение проблемы можно начать с анализа специально сконструированного текста.

Текст с ошибками

В структуре научного знания выделяют два уровня — эмпирический и теоретический.

Эмпирическое, или опытное, знание — это знание конкретных фактов. Оно накапливается только путем наблюдений. Наблюдая какой-либо объект, человек может установить его объективные характеристики, свойства. Так, многолетние наблюдения за Венерой позволили установить наличие на ней плотного слоя атмосферы. Близок к наблюдению эксперимент, но он уже не дает чистого знания, потому что здесь человек вмешивается в естество изучаемого объекта: помещает в несвойственную предмету среду, испытывает в экстремальных условиях и т. д. Таким образом, получаемое в ходе эксперимента знание лишь условно можно считать истинным, объективным.

На теоретическом уровне наука еще дальше уходит от действительности. Здесь используются понятия, за которыми нет никаких реальных объектов: абсолютно твердое тело, идеальный газ, материальная точка.

Поэтому факты опровергнуть трудно, а теории опровергаются легко. За несколько десятилетий существования науки в ней сменилось несколько десятков теорий, причем каждая последующая полностью опровергала предыдущую.

Работа над текстом организуется следующим образом. Составляется таблица: в одну колонку выписываются суждения, с которыми следует согласиться, в другую — спорные или ошибочные утверждения. Затем результаты анализа обсуждаются. В окончательном виде таблица может выглядеть следующим образом:

Правильные положения	Критика спорных или ошибочных положений
1. Наличие в науке знаний двух уровней: эмпирического и теоретического. 2. Наблюдение — важнейший метод накопления эмпирического знания. 3. На эмпирическом уровне ученый прежде всего имеет дело с фактами. 4. Эксперимент предполагает известное вмешательство исследователя в изучаемый объект. 5. В теоретическом знании используются идеальные объекты.	1. Факты накапливаются не только через наблюдения, но и в ходе эксперимента. 2. Экспериментальные данные обладают не меньшей достоверностью, чем результаты наблюдений. Это достигается, в частности, многократными проверками, воспроизводимостью одного и того же результата у разных исследователей. 3. Использование абстракций, идеальных объектов не уводит теорию от действительности, а позволяет глубже проникнуть в ее сущность. 4. Существование науки исчисляется не десятилетиями, а столетиями. 5. Столь частой смены теорий не происходит. 6. Нередко прежняя теория входит как частный случай в состав новой.

В менее подготовленных классах обсуждение можно построить с опорой на знания, полученные в других предметах.

После знакомства с указанными выше разделами учебного пособия школьникам предлагается конкретизировать выделенные там способы и методы научного познания, обратившись к известному им из курса физики 9 класса материалу — закону всемирного тяготения.

Имеет смысл напомнить ученикам текст соответствующего параграфа (*Шахмаев Н. М.* и др. Физика. Учебник для 9 класса средней школы):

«Повседневные наблюдения убеждают нас в том, что все тела притягиваются к Земле. Но тела притягиваются не только к Земле, но и друг к другу. В этом можно убедиться на следующем опыте. (Далее идет описание эксперимента.)

В 1667 г., анализируя материалы астрономических наблюдений, Ньютон применил сформулированные им законы динамики к движению Луны. Ему было известно, что Луна обращается вокруг Земли почти по круговой орбите. Но движение по круговой орбите возможно только тогда, когда на тело действует какая-то сила, сообщающая ему центростремительное ускорение... Ньютон высказал предположение, что этой силой является сила взаимного притяжения Луны и Земли. Произведя необходимые расчеты, он пришел к выводу, что силу взаимного притяжения Луны и Земли можно вычислить по формуле (*приводится формула*)...

Ньютон не остановился на этом, а предположил, что по полученной им формуле можно рассчитать силу притяжения любых тел, если их размеры малы по сравнению с расстоянием между ними. Поэтому открытый им закон получил название *закона всемирного тяготения*...

Два тела (рассматриваемые как материальные точки) притягиваются друг к другу по прямой, их соединяющей, с силами, прямо пропорциональными произведению их масс и обратно пропорциональными квадрату расстояния между ними».

Вопросы

1. Какие способы и методы научного познания упомянуты в этом фрагменте?

(Ученики назовут: наблюдение, эксперимент, математические расчеты, применение известных теоретических обобщений, выдвижение предположений, использование идеализированных объектов (материальная точка).)

2. Покажите, что в формулировке закона всемирного тяготения отражены устойчивые, существенные, повторяющиеся связи между отдельными свойствами или сторонами явлений.

3. На открытие Ньютоном закона всемирного тяготения повлиял ряд обстоятельств. Расположите приведенные ниже факторы в порядке убывания значимости:

- а) уровень развития науки того времени;
- б) способность Ньютона отбирать из известного существенные факты и обобщать их;
- в) потребность общества в новых научных открытиях;
- г) хорошее знание Ньютоном математики;
- д) научная смелость Ньютона;
- е) наличие у Ньютона достаточных материальных средств для проведения экспериментов;
- ж) высокий уровень интеллекта ученого;
- з) сотрудничество Ньютона с другими исследователями, обмен идеями.

3. Последний вопрос плана не предполагает подробного освещения многообразных функций науки в современном обществе, это задача последующих тем, изучаемых в выпускном классе. Здесь же уместно заострить внимание школьников на нынешнем противоречивом отношении к науке и научному знанию. С одной стороны, по-прежнему значительны и впечатляющи научные до-

стижения. В то же время в обществе усиливается критика не столько науки, сколько последствий применения ее результатов.

З а д а н и е

Проанализируйте приведенные ниже факты. Определите возможные положительные и отрицательные последствия использования этого научного достижения.

В 1997 г. мир обошла научная сенсация: английские ученые сумели получить овцу — точную копию генетической матери, обойдя половой процесс и связанную с ним роль случая в наследовании признаков. У родившейся овцы Долли белая морда финско-дорсетской породы (от генетической матери), хотя она была выношена черномордой шотландской яркой.

При обсуждении задания отмечается, что огромные позитивные возможности, в первую очередь для животноводства и биотехнологий, очевидны: размножение элитных животных, защита скота от генетических и инфекционных заболеваний.

Вместе с тем ряд ученых считают, что попытки перехода к широкому использованию клонирования, т. е. создания генетического близнеца, и особенно перенос этой практики на людей, чреваты непредсказуемыми последствиями и могут таить очень серьезные опасности. Некоторые, к примеру, утверждают, что стремление отдельных людей создать свои точные копии может стать источником серьезных социальных проблем. Тревогу вызывает возможность вмешиваться в процесс передачи наследственности у людей, создавать на этой основе «высшую расу». А что, если поставят на поток производство двойников, чтобы использовать взятые у них органы для продления жизни своих прототипов? Во что, в таком случае, оценить жизнь клонированных копий? Президент США Б. Клинтон обязал комиссию по вопросам биологической этики разработать комплекс «мер государственного противодействия возможным злоупотреблениям». Министр образования и науки ФРГ заявил: «Я буду решительно выступать за то, чтобы в Европе клонирование человека было полностью запрещено».

Попутно заметим, что на этом же примере можно показать, сколь трудоемок процесс научного поиска. Нужно обладать не только современным оборудованием, прекрасной профессиональной подготовкой, но и немалым упорством и верой в успех, чтобы добиться поставленных целей.

Схема проведения данных испытаний была такой: яйцеклетка взрослой овцы сливалась с яйцеклеткой, взятой у другой овцы, из которой предварительно было удалено ядро с наследственной информацией. Выращивался эмбрион, который вживлялся третьей овце. В ходе исследований было слито 277 клеток, до имплантирования дошло только 29 эмбрионов, беременностей зафиксировано 13, жизнеспособной родилась одна Долли.

Учитывая сложность и содержательную насыщенность занятия, завершить его можно словами о том, что серьезные ученые не прочь пошутить. Так, по аналогии с открытием законов в естествознании была предпринята попытка в шутильной форме выявить некоторые закономерности происходящих с нами неприятностей.

Прежде чем познакомить школьников с «Законами Мэрфи», предложите им вспомнить, не наблюдали ли они и в своей практике эти закономерности и чем они их объясняли.

***Законы Мэрфи и их следствия*¹**

— Все, что может пойти наперекосяк, обязательно пойдет наперекосяк.

— Все, что удалось составить, рано или поздно обязательно развалится.

— Предоставленные сами себе, дела имеют склонность становиться из плохих еще худшими.

— Если может произойти несколько неприятностей, то произойдет та из них, которая причинит наибольший ущерб.

— На библиотечной полке будут все книги, кроме той, которая вам больше всего нужна.

— То, что вы ищете, всегда находится там, куда вы заглядываете в последнюю очередь.

— Вероятность падения бутерброда на ковер намазанной стороной прямо пропорциональна стоимости ковра.

Уроки 19, 20. Ненаучное познание

Особенности этих уроков состоят в том, что их содержание охватывает различные виды познавательной деятельности, не являющиеся научным познанием. Сводить все познания только к научному — значит существенно сужать содержание деятельности человека по усвоению окружающего мира.

Так, здесь находят освещение такие способы и формы познания, как *миф, опыт повседневной жизни, или жизненная практика, народная мудрость и здравый смысл, художественное освоение мира, а также паранаука*. Содержание урока диктует его план. Опыт показывает, что большую часть учебного времени целесообразно посвятить изучению нового материала, попутно закрепляя его с использованием заданий, приведенных в конце § 10 учебника.

План изучения нового материала

1. Мифология.
2. Жизненный опыт.
3. Народная мудрость.
4. Паранаука.
5. Искусство.

¹ См.: Знание — сила. — 1997. — № 2.

1. *Мифологии* как способу постижения мира посвящена первая часть данного параграфа. Более эффективному усвоению учебного материала поможет предварительное задание — припомнить один из мифов и выделить в его содержании сведения, отражающие представления об окружающем мире.

Мифология как способ понимания природной и социальной действительности зарождается на ранних ступенях общественно-го развития. Она тесно связана с мифологическим мышлением, которому свойственны такие черты, как:

— неотчетливое разделение субъекта и объекта, предмета и знака, вещи и слова, существа и его имени, пространственных и временных отношений, происхождения и сущности и т. д.;

— замена научного принципа объяснения вещи и мира в целом рассказом о происхождении и творении (генетизм и этиологизм).

В мифах, как правило, мифологическое событие отделено от настоящего значительным промежутком времени и воплощает не просто прошлое, но особую форму первопредметов и перводействий. Все происходящее в мифе своего рода образец для воспроизведения, повторения. Миф обычно совмещает в себе два аспекта: рассказ о прошлом и объяснение настоящего или будущего.

Разбор этих особенностей мифа и мифологического способа постижения мира можно осуществлять с помощью задания 1 к § 10 учебника. Можно дополнительно поставить перед учащимися вопрос: почему наименования явлений и элементов мира приводятся с заглавной буквы?

Предложите учащимся на примере мифа, выбранного при домашней подготовке, определить, к какой категории он относится (к мифам этиологическим или космогеническим, календарным, или эсхатологическим, или биографическим?); установить, какие сведения о мире отражает этот миф; чем отличаются эти сведения от научных истин; могут ли быть названы эти сведения знаниями.

2. Другой способ познания мира, также не являющийся в точном смысле научным, — *опыт повседневной жизни*, или *жизненная практика*. Ему посвящается следующая часть урока.

В процессе осуществления различных практических действий люди накапливали, перерабатывали, распространяли социальный опыт не только с помощью языка, но и на невербальном уровне. Примером такого невербального способа передачи практических знаний могут служить орудия и инструменты, предназначенные для получения практического результата, а не только познавательного. Например, молоток своей формой предназначен для ударного воздействия. Полноценное овладение многими инструментами предполагает непременно показ наряду с рассказом о его устройстве и назначении. Рассказ о практическом действии ведется особым языком, который не может быть понят до конца без практической демонстрации необходимых действий.

и манипуляций. Иными словами, этот вид знаний может передаваться в процессе непосредственного общения.

Важной особенностью знаний, рождающихся в процессе практической деятельности, является то, что они базируются на локальной практике, т. е. ограничены опытом отдельного человека и удовлетворяют вполне определенную потребность.

Целесообразно, опираясь на текст учебника, предложить учащимся самостоятельно ответить на следующие вопросы:

1. Правомерно ли отнесение опыта повседневной жизни к познавательной деятельности?

2. Какие черты этого вида познания наиболее существенны?

3. Что отличает этот вид познания от науки?

Помимо практического знания, в личный опыт людей входит и *духовно-практическое знание*. Оно, в отличие от практического знания, говорит не о том, как действовать в ходе преобразования природного и социального мира, а о том, как следует относиться к миру, другим людям, самому себе. Важнейшим элементом этого типа знания оказывается формулирование и демонстрация обобщенных образцов поведения и мышления, для чего используются не теоретические понятия, а наглядно-образные средства — легенда, притча, культовое изображение, ритуальное действие. Исследователи отмечают, что если практическое знание содержит в основном констанции по поводу свойств материалов и объектов, последовательности операций, составляющих процесс преобразовательной деятельности, то духовно-практическое нагружено надеждами и стремлениями, оценками и чаяниями. Поэтому оно нередко формулируется в качестве вопроса, проблемы, широко использует сравнительные, сослагательные, модельные грамматические формы (см.: *Касавин И. Т.* Постигая многообразие разума // *Заблуждающийся разум?: Многообразие венаучного знания.* — М., 1990. — С. 24—25).

3. Отдельного внимания заслуживает вопрос о *народной мудрости и здравом смысле*. Дело в том, что в литературе по гносеологии этот способ познания мало описан и представлен. Вместе с тем именно с этим способом познания человек знакомится в достаточно раннем возрасте, и он сопровождает человека всю его жизнь.

Загадки, пословицы, поговорки — все они содержат важные сведения о мире природы и людей. Однако эти сведения не являются предметом специального анализа, рефлексии. Люди оперируют ими, как правило не задумываясь над их происхождением, достоверностью или истинностью. Любопытно, что по одному и тому же поводу они могут давать прямо противоположную по смыслу информацию. Полезно обсудить с учащимися причины такого феномена и возможные следствия.

Задания 3—6 к § 10 учебника дают возможность рассмотреть характерные черты таких видов знания, как практический опыт, народная мудрость, здравый смысл.

4. Вопрос о *паранауке* также нельзя отнести к хорошо изученным и представленным в научной литературе. Скорее, он достояние определенных изданий, которые с трудом можно отнести к серьезным научным публикациям. Тем не менее в настоящее время многие вопросы, касающиеся паранауки, широко обсуждаются, в том числе и среди молодежи.

Этот вопрос заслуживает дискуссии на уроке. Однако следует иметь в виду, что дискуссия целесообразна только в том случае, если у учащихся класса действительно отмечается интерес к паранауке. Навязанная дискуссия вряд ли даст положительный результат. Этот результат можно видеть в том, что учащиеся сумеют в процессе обсуждения подняться над обыденными суждениями до понимания сложности познавательной деятельности, ограниченности некоторых познавательных возможностей современного общества. Здесь уместен широко известный образ: человек, который находится внутри круга, имеет знания, расположенные внутри определенной границы (линии круга). Эта линия отделяет известное от неизвестного. Чем шире круг, тем больше оказывается и то, чего Человек еще пока не знает.

Паранаука существует постольку, поскольку люди стремятся знать больше, но сама познавательная деятельность становится не только все более широкой по охвату явлений, но и более сложной. Сложности и объективные трудности научного познания порождают, с одной стороны, как феномены, ждущие научных объяснений и подтверждений, с другой — спекуляции, нередко далекие от истины или стремления к ней.

В качестве основы для дискуссии можно предложить заранее подготовленные сообщения сторонника и противника паранауки и их рецензентов. В обсуждение включаются все желающие. При необходимости можно привлечь в качестве экспертов учителей того или иного предмета, связанного с областью научных знаний, на базе которых существует паранаучный феномен. Идеальным будет приглашение на дискуссию в качестве эксперта ученого — специалиста по данному вопросу.

В любом случае учителю полезно заранее познакомиться с публикациями, на основе которых будут подготовлены сообщения учащихся, и оценить их.

5. Наконец, заключительная часть занятия может быть посвящена изучению такого способа постижения действительности, как *художественное познание*. Специфика этого способа познания состоит в том, что оно осуществляется через художественные образы. Сложность вопроса предполагает объяснение учителя или комментированное чтение фрагмента учебного пособия.

При этом учителю может помочь дополнительная информация о природе художественного образа.

Образ относится прежде всего к сфере идеального. Мышление созидает мир иллюзорный, существующий в сознании, но в чем-то подобный реальному материальному миру.

В художественном образе соединяются воедино два начала — объективно-познавательное и субъективно-творческое. Образ, создаваемый художником (речь идет о художнике в широком смысле слова), так или иначе связан с реальной действительностью. При этом образ обладает такими чертами, как *чувственная достоверность* (он обладает свойством напоминать реальный объект или явление), *пространственно-временная протяженность*, *предметная законченность*, *самодостаточность*. Иными словами, образ обладает теми же чертами, что и реальный объект. И тем не менее он не тождествен реальному объекту. Образ не реальный, а идеальный объект и в силу этого обладает свойствами понятий, представлений, моделей, гипотез. Художественный образ не просто отражает, но и обобщает действительность, раскрывая в единичном, преходящем, случайном сущностное, неизменное, общее. Вместе с тем в отличие от понятия образ нагляден, его можно видеть, слышать, различать, ощущать. Он не разлагает явления на составляющие, а несет целостное и обобщенное впечатление.

Художественная специфика образа определяется не только тем, что он отражает существующую действительность, но и тем, что творит новый, небывалый, вымышленный мир. Творческая природа образа, как и познавательная, проявляется двояко. Во-первых, художественный образ есть результат деятельности воображения, пересоздающего мир в соответствии с его духовными запросами, его целенаправленной активностью и целостным идеалом. В образе наряду с объективно существующим запечатлевается желаемое, предполагаемое, т. е. все, что относится к сфере эмоционально-волевой, субъективной.

Во-вторых, в отличие от чисто психических образов фантазии, художественный образ создается преобразованием реального материала: красок, звуков, слов и т. д. — в произведение, которое занимает свое особое место среди предметов реального мира.

Цель образа — преобразить вещь, превратить ее в нечто иное, раскрыть сущность какого-либо факта, явления. С помощью образа художник повествует о мире и о своем восприятии мира. Образы рождаются для того, чтобы выразить понимание, отношение творца к тому, что он чувствует, понимает, стремится сохранить и передать другим.

Такая структура художественного образа — «одно через другое» — уходит корнями в древнее мирозерцание, в котором все предметы мира могут превращаться друг в друга, нет границ между людьми, животными, растениями и т. д. С развитием научно-логической картины мира формы вещей стали постепенно становиться «непроницаемыми», при этом сфера художественного мышления обособилась и сохранила возможности переходов между вещами, их частичное совмещение. Превращение вещей, форм, их элементов — характерная черта рождения художественных образов. Весьма наглядно такие превращения выступа-

ют в театральном искусстве (перевоплощение одного человека в другого), где актер как бы сливается со своим персонажем и в то же время наделяет персонаж собственными индивидуальными чертами

К проблеме художественного познания и преобразования мира учащиеся обратятся далее, при изучении духовно-теоретической и духовно-практической деятельности (гл. III учебника).

Уроки 21, 22. Социальное познание

Эти уроки завершают рассмотрение путей познания окружающей действительности. Учащиеся уже познакомились с закономерностями познания мира, с принципами научного познания. Данная подтема должна дать учащимся понимание того, что познание общества, с одной стороны, характеризуется ранее изученными общими чертами любой познавательной деятельности, а с другой стороны, обладает значительной спецификой. Уяснение особенностей социального познания, его отличий от познания природы — главная задача уроков. Эти уроки, более чем любые другие, базируются на знаниях истории, а также изученных обществоведческих дисциплинах. Вместе с тем последующие уроки истории и обществоведения будут опираться на материал этой подтемы, поэтому мышление ученика должно в границах учебного содержания воспроизводить логику и методы научного исследования рассматриваемых социальных процессов и явлений.

План изучения нового материала

- 1 Особенности социального познания.
- 2 Конкретно-исторический подход к социальным явлениям.
- 3 Социальные факты.
4. Интерпретации и оценки социальных фактов

Поскольку на двух предшествующих уроках изучалось ненаучное познание, важно, чтобы учащиеся повторили к новой теме материал § 7, 8, 9 учебника. В начале темы целесообразно подчеркнуть, что в социальном познании, т. е. в познании общества, существуют различные уровни: *чувственное познание* (археологические находки дают целостный образ орудий труда, предметов культуры и пр.; фотографии, кинохроника дают образное представление о значительном политическом событии и т. п.), *теоретическое мышление* (суждение, сравнение, уподобление, абстрагирование, обобщение, умозаключение и т. д.); в социальном познании существует проблема объективности, абсолютной и относительной истины, имеются теории (например, теория деятельности, различные экономические, социологические и прочие теории и т. п.), выдвигаются гипотезы (например, гипотеза о том, что варяги, пришедшие в Древнюю Русь из Скандинавии, из-за моря, на самом деле были представителями славянских племен, живших в те времена на южном побережье Балтийского моря).

В социальных науках создаются модели (например, модели экономических процессов), ставятся эксперименты (пример — экспериментальная школа).

Таким образом, социальное познание имеет многие черты, присущие познанию природы. После этого вступления начинается работа по первому пункту плана.

1. Учебник излагает три существенные особенности познания общества, порождающие трудности изучения социальных процессов.

Чтобы разъяснить *первую* из них, целесообразно, опираясь на знания учащихся об объекте и субъекте деятельности, поставить следующие вопросы:

1. Что является объектом и субъектом естествознания? Объектом является природа, а субъектом — все общество (каждый человек в личном опыте познает явления природы, но основные знания добывает наука).

2. Что является объектом обществознания? Общество.

3. Что является субъектом обществознания? Тоже общество (каждый человек в личном опыте познает общественные явления, но основные знания дает наука).

Итак, мы видим, что в естествознании субъект и объект познавательной деятельности выступают раздельно. В обществознании объект и субъект познания совпадают. Это совпадение означает, что общество познает само себя. Если, скажем, ученый-экономист изучает ход экономической реформы, то он функционирует не в положении естествоиспытателя, извне наблюдающего, например, жизнь диких животных, а находится как бы внутри изучаемого процесса, так как реформа, означая изменение в масштабах всего общества, непосредственно затрагивает и интересы ученого-экономиста как члена этого общества.

Такая включенность в изучаемые процессы имеет как положительную сторону, поскольку «изнутри» многое виднее, так и отрицательную — ученый не может быть безразличным к происходящему. Поэтому общественным наукам труднее удержаться в объективной позиции, в них может проявляться изрядная доля субъективизма. Большое значение имеет несовпадение интересов больших социальных групп (кланов, наций), государств. Отсюда — стремление получить от науки желаемый ответ.

Примером может служить возникший в середине 90-х гг. спор вокруг Севастополя. Одни общественные силы утверждали, что Россия никогда не передавала этот город Украине, а другие — что город был передан вместе с Крымом и никакого вопроса о его принадлежности не существует. Естественно, что деятельность исследователей, ищущих объективный ответ по предмету возникшего спора, находится под большим влиянием тех или иных общественных групп. Такая ситуация может возникнуть и в естественных науках — достаточно вспомнить историю с Галилеем или Джордано Бруно.

Полезно обратиться к тексту § 11 и внимательно прочитать приведенное там высказывание Томаса Гоббса.

Вывод: большинство научных положений естествознания не затрагивает интересов различных групп в обществе, в то время как выводы социальных наук (истории, социологии, экономики, политологии и др.) непосредственно касаются тех или иных общественных сил, что не может не сказываться на позиции ученых-обществоведов.

Вторая особенность социального познания связана со сложностью познаваемого объекта — общества и протекающих в нем процессов. В природе многие процессы повторяются и могут быть в точности воспроизведены. Простейший пример: при определенном атмосферном давлении можно многократно воспроизвести кипение воды, нагретой до 100°. Между тем в обществе нет событий, имеющих «одно лицо», даже если их обозначают одним и тем же понятием, например «война». Войн было много, но среди них невозможно найти совпадающих по своему ходу.

Учитель обратит внимание на переплетение многообразных факторов, действующих в обществе (экономических, социальных, культурных и т. д.). И главное отличие от природы: в обществе действуют люди, обладающие сознанием, волей, наделенные различными добродетелями и пороками. Причем подлинные свои намерения они нередко прикрывают словами, заверениями, обещаниями, призванными скрыть истинные мотивы их поведения (целесообразно напомнить материал о мотивах деятельности).

Все это затрудняет продвижение социального познания к истине.

Наконец, *третья особенность*: ограниченные возможности использования некоторых методов исследования, применяемых естествоиспытателями. Так, наблюдение и эксперимент в социальных исследованиях могут быть проведены в ограниченных масштабах, а по отношению к событиям прошлого невозможны.

Для получения объективной истины общественные науки используют специфические методы.

2. Изучение второго вопроса можно начать с чтения учащимися последнего абзаца текста § 11, озаглавленного «Конкретно-исторический подход к социальным явлениям». Учитель предлагает назвать три принципа познания социальных явлений, перечисленных в этом тексте. Их можно выписать на доске, а затем в соответствии с текстом учебника рассмотреть каждый из них.

Полезен такой прием: в качестве опорного взять какое-либо явление (событие) истории, хорошо известное учащимся. Это может быть событие, обстоятельно изученное некоторое время назад в курсе истории, либо только что изученное, либо синхронно изучаемое на уроках истории, либо современное явление, если учитель уверен, что учащиеся знают о нем.

После разъяснения каждого принципа учитель предлагает применить его к намеченному для анализа событию.

При изучении *первого принципа* ставятся примерно следующие вопросы: 1. Какова предыстория этого события (явления)? 2. Как оно возникло? 3. Как видоизменялось? 4. Какие этапы прошло?

При изучении *второго принципа*: 1. С какими другими общественными явлениями связано это событие? 2. Как эти общественные явления повлияли на рассматриваемое событие? 3. Как повлияла общая обстановка в стране? 4. Какие условия были необходимы для свершения (изменения) события (явления)?

При изучении *третьего принципа*: 1. Известны ли вам аналогичные события (явления) в других странах? 2. Известны ли вам аналогичные события (явления) в изучаемой стране, но в другое время? 3. Что общего между изучаемым событием и аналогичными? 4. Чем отличаются условия протекания рассматриваемого и аналогичного события (условия существования аналогичных явлений)? 5. В чем различия изучаемого события и другого — аналогичного? 6. В чем состоят специфические черты изучаемого события?

Возможен и **иной вариант работы**. Дается целостная характеристика принципов изучения социальных явлений с примерами, которые учитель сочтет наиболее подходящими для разъяснения. Затем учащиеся выполняют задания 1, 2, 5, 6 к § 11 учебника; результаты работы обсуждаются в классе.

В процессе работы по данному вопросу следует обратить особое внимание на определение исторических закономерностей. Здесь они характеризуются как устойчивые, существенные связи, присущие определенным социальным процессам. Российский историк М. А. Барг так понимал исторический закон: «Во-первых, очевидно, что собственно исторический закон является наиболее приближенной к реалиям истории объективной сущностной связью исторических явлений. Во-вторых, подавляющее большинство собственно исторических законов проявляется как тенденция, реализация которой носит вероятностный характер. В-третьих, хотя значительная часть интересующих нас законов является не чем иным, как обобщением эмпирически наблюдаемых фактов повторяемости в истории, тем не менее метод дедукции играет важную роль в открытии и обосновании подобных обобщений» (*Барг М. А. Категории и методы исторической науки.* — М., 1984. — С. 201).

В литературе 90-х гг. высказывается мысль, что в этом случае мы имеем не какой-то особый исторический, а частный социологический закон (*Крапивенский С. Э. Социальная философия.* — Волгоград, 1995. — С. 51).

В энциклопедическом социологическом словаре социальная закономерность характеризуется как объективно существующая, повторяющаяся связь социальных явлений, выступающая конкретно-реальной формой существования социального закона, лежащего в ее основании, а социальный закон определяется как

выражение существенной, всеобщей и необходимой связи социальных явлений и процессов, прежде всего связей социальной деятельности людей или их собственных социальных действий. Социальные законы определяют отношения между различными индивидами и социальными общностями в их социальной деятельности. Действие одного и того же закона в различных ситуациях проявляется по-разному. Поэтому оно рассматривается как тенденция, а не как постоянная величина.

Внимание учащихся важно привлечь к тому, что, во-первых, социологические законы (включая исторические закономерности) проявляются и реализуются только через деятельность людей; во-вторых, они выступают не как жесткое предопределение общественного развития, а как тенденция, т. е. *имеют вероятностный характер*.

Противоречивый характер человеческой истории, наличие и взаимодействие в ней объективных и субъективных факторов, ее единство и многообразие обуславливают неоднозначность и нелинейность исторического процесса, его вариативный характер. В каждый исторический период именно конкретная комбинация разнообразных факторов будет определять преимущественный способ, форму и содержание развития той или иной социальной структуры (см.: Социальная философия / Под ред. В. Н. Лавриненко.— М., 1995.— С. 50—51).

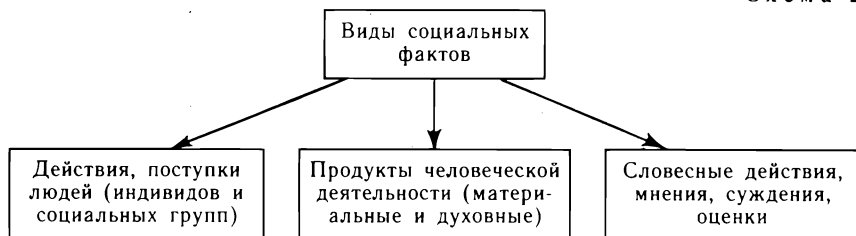
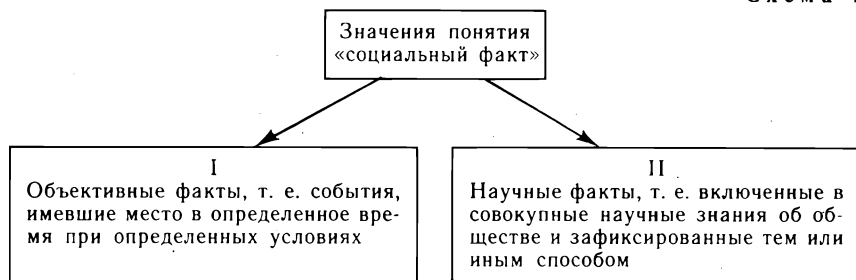
При подготовке по этому вопросу, наряду с указанными книгами, учитель может использовать пособие для учителя: Человек и общество / Под ред. В. И. Купцова.— М., 1993.— Кн. 1: Что такое общество? — Ч. 5 «Закономерности исторического процесса».

Учащимся можно рекомендовать познакомиться с разделом «Альтернативность истории» из учебного пособия: *Гуревич П. С. Введение в философию*.— М., 1997.— С. 332—337.

3. Вопрос о социальных фактах можно рассмотреть с использованием схем 1 и 2 (см. с. 84).

Разъяснив содержание схем, учитель ставит вопрос: «Откуда школьник и студент узнают о многочисленных социальных фактах?» В ответе может быть назван личный опыт, а также (и это главное) книги, излагающие научные знания об обществе. «А откуда ученые (историки, социологи, экономисты, политологи) узнали о социальных фактах, описанных ими?» Учащиеся, опираясь на знания из курса истории, называют различные письменные источники, исторические памятники — то, что именуют «следами истории». Об источниках других социальных наук рассказывает сам учитель: это документы, результаты анкетирования, статистические данные, материалы прессы, непосредственные наблюдения, фотографии, кинохроника.

Далее внимание учащихся концентрируется на проблеме **отбора фактов**. Разъяснения учителя могут быть подкреплены чтением фрагмента из книги историка М. Блока: «Действительность человеческого мира, как реальность мира физического, огромна



и пестра. В простой ее фотографии, если предположить, что такое механическое всеобъемлющее воспроизведение имеет смысл, было бы невозможно разобраться. Нам скажут, что между прошлым и нами в качестве первого фильтра выступают источники. Да, но они часто отфильтровывают совсем не то, что надо. И напротив, они почти никогда не организуют материал в соответствии с требованиями разума, стремящегося к познанию. Как ученый, как всякий просто реагирующий мозг, историк отбирает и просеивает, т. е., говоря коротко, анализирует. И прежде всего он старается обнаружить сходные явления, чтобы их сопоставить» (Блок М. Апология истории или ремесло историка.— М., 1986.— С. 82).

Далее отмечается возможность влияния жизненной позиции исследователя, его убеждений на отбор фактов.

После этого целесообразно обсудить задание 3 к § 11.

4. Завершив сбор и систематизацию фактов, исследователь должен их объяснить. Учащимся можно предложить прочитать текст учебника, которым открывается рассмотрение вопроса об **интерпретации фактов**.

Для начала разговора можно использовать задание 7 к § 11.

Истолкование социальных фактов требует ответа по крайней мере на два взаимосвязанных вопроса:

1. В чем причины происходящего?
2. В чем смысл происходящего?

Получить ответы на эти вопросы можно, лишь анализируя связи изучаемого факта с другими фактами.

Далее учащимся предлагается ответить на вопрос: как реализация принципов конкретно-исторического подхода помогает правильно объяснить социальные факты? Можно предложить и такое задание:

В стране произошла смена правительства. Что это? Правительственный кризис? Замена одного состава правительства другим по существующему закону? Революция? Государственный переворот?

Подумайте, какие факты должен принять во внимание исследователь, чтобы объяснить причины и смысл происшедшего.

Учащиеся должны проследить связи зафиксированного социального факта (смена правительства) с другими фактами. Для этого они могли бы поставить примерно такие вопросы: 1. Каково было положение в этой стране накануне события? 2. Не было ли массовых выступлений, забастовок, мятежей, заговоров и т. п.? 3. Требовали ли какие-либо общественные силы отставки правительства? 4. Не происходили ли там парламентские выборы? 5. Существовала ли ответственность правительства перед парламентом? 6. Не принимался ли «вотум недоверия» правительству в парламенте? 7. Изменился ли состав правительства? 8. Изменился ли партийный состав? 9. Отличается ли программа нового правительства от прежнего? И т. п.

Главное, чтобы учащиеся поняли: для объяснения социального факта требуется изучение условий, в которых этот факт имел место.

Правильному объяснению поможет использование методов *сравнения* и *аналогии*, *учет исторического опыта*.

Оценка социальных фактов — самое трудное в работе ученого-обществоведа. Оценка всегда означает определенное отношение к событию — положительное или отрицательное. И бывает трудно удержаться от попыток вынести собственный приговор событиям или действующим лицам. Учащимся предлагается самостоятельно прочитать последние два абзаца в § 11 учебника и ответить на вопросы:

1. Чем определяется научная оценка факта?

2. Почему при оценке фактов возрастает опасность отхода исследователя от объективности, проявления субъективизма?

3. Как предлагает преодолеть эту трудность историк М. Блок?

Целесообразно обсудить в классе задание 4 к § 11 учебника. Выслушав учащихся, учитель задает вопросы на повторение:

1. Каковы критерии истины?

2. Что такое объективная истина?

3. Что такое относительная истина?

В результате социального познания достигается *объективная истина*, т. е. знание о том, что в обществе происходило и происходит на самом деле. В то же время эта истина *относительна*, по-

скольку полученное знание неполное и неокончательное. (Некоторые факты можно признать абсолютной истиной, например: акт о капитуляции гитлеровской Германии был подписан 8 мая 1945 г.) Всегда могут быть найдены новые источники, либо будут приняты во внимание ранее проигнорированные исследователями связи, либо обнаружатся субъективные искажения исторической правды, даже фальсификации. В результате и события предстанут в более точном описании, в более глубоком объяснении. А иногда происходит и полный пересмотр взглядов на те или иные события и явления. Так, долгое время не вызывал сомнений факт открытия Америки экспедицией Христофора Колумба. Однако археологические находки в Северной Америке заставили признать, что первыми, за несколько столетий до Колумба, в Америку пришли мореплаватели — норманны. Учитель может проиллюстрировать процесс развития социальных знаний любыми примерами обновления представлений о каких-либо событиях или процессах в обществе, а также изменения их оценки. Важно подчеркнуть, что пересмотр устаревших положений под влиянием новых исследований характерен и для естественных наук, а не только для социальных. Более того, обновление знаний — неотъемлемая черта развития любой науки.

Для работы дома, кроме учебного текста § 11, даются задания 8 и 9.

Учащимся, желающим углубить знания по этой подтеме, рекомендуется пособие: *Малышевский А. Ф. Введение в философию.* — М., 1998.

Уроки 23, 24. Самопознание

Эта подтема завершает изучение познавательной деятельности, следовательно, при планировании и проведении занятий важно учесть, что уже знают учащиеся по этой теме, и использовать эти знания. Нет нужды говорить об особой актуальности проблемы самопознания для старшеклассников. Исследования специалистов и опыт педагогической работы убедительно свидетельствуют о высоком интересе школьников к изучению самого себя и об особой остроте вопросов, связанных с самопознанием, которое может быть источником конфликтов со сверстниками, старшими, с самим собой.

Занятия полезно проводить с использованием заданий для самостоятельной работы, упражнений, элементов изучения самого себя.

План изучения нового материала

1. Самовосприятие. Формирование образа «Я».
2. Самооценка.
3. Самоисповедь и внутренний диалог.

Одним из вариантов проведения занятий могут быть **комби-**

нированные уроки, сочетающие объяснение, работу с учебным пособием, разбор заданий к тексту параграфа.

Другой вариант — более сложный, но и более интересный для учащихся — **практические упражнения с их последующим коллективным или групповым обсуждением**. Такое занятие даст учащимся необходимый опыт самопознания и позволит сделать последующую (возможно, домашнюю) работу с текстом учебника более осознанной.

Представим **второй вариант работы** более обстоятельно.

В начале занятия полезно провести своеобразный **психологический тест «Кто я?»**.

Цель: развитие навыков самоанализа у учащихся; получение информации о том, как видят себя одноклассники; диагностический срез группового сознания.

Процедура:

1. Быстро раздайте учащимся листочки бумаги (в половину тетрадного листа). Объявите, что сейчас будет проведено психологическое тестирование: «Тест, который предстоит выполнить, немного необычный, но очень простой. Важно внимательно выслушать вопрос, поставить на своем листке цифру, обозначающую номер вопроса, и напротив свой ответ. Над вопросами долго не задумывайтесь, пишите первое, что приходит в голову. Не переспрашивайте вопросы и не оборачивайтесь к соседям. Отвечать нужно искренне и самостоятельно. По окончании теста я соберу ваши ответы (листки можно не подписывать) и сообщу информацию о классе в целом. Тест поможет нам всем лучше узнать друг друга — каждого в отдельности и всех вместе».

2. Итак, первый вопрос: «Кто ты?»

Еще раз напомните ученикам, что они ставят цифру «1» и пишут ответ — тот, который приходит в голову. Ответ может быть *любым*, лишь одно условие — писать *о себе*.

Секунд через 30—40 задайте второй вопрос: «Кто ты?»

Еще через 30 с — третий вопрос: «Кто ты?»

Через 30 с скажите, что все вопросы этого теста таковы. Задача учащихся — продолжать отвечать на вопрос: «Кто ты?» Надо только ставить порядковый номер и писать свой очередной ответ. Ограничьте время ответов двумя минутами, попросив учеников работать как можно собраннее.

3. Через 2 мин соберите листочки, дав дописать только последнее слово. Очень важно не смотреть в листки во время их сбора, чтобы у учащихся не возникло опасения, что педагог старается запомнить, кому принадлежит тот или иной листок, кто какие дал ответы.

Этапы анализа теста «Кто я?»

1. Проанализируйте ответы с точки зрения:

— биографических или ролевых характеристик личности (например, «человек», «ученик», «дочь»);

— психологических характеристик (например, «честный», «невнимательная дочь», «люблю животных»).

2. Отметьте:

— какие характеристики (ролевые и психологические) ставятся вначале;

— каких больше.

Можете классифицировать ответы по преобладанию тех или иных характеристик.

3. Обратите внимание, о чем пишут учащиеся, т. е. проанализируйте сферы их ролевых представлений о себе:

— упоминают ли свою позицию ученики, пишут ли о школе, упоминают ли предметы, которые изучают. Это свидетельствует об отношении к школе и о месте позиции ученика в иерархии личностных позиций;

— упоминают ли о семье, о членах своей семьи, о доме. Это свидетельствует о привязанности к близким людям, о ценности семьи;

— упоминают ли свои половые роли (мальчик, девочка). Это показатель половой идентификации, отношения к чертам мужественности и женственности;

— упоминают ли свои общественные роли, в том числе пишут ли о своей национальности, принадлежности к жителям того или иного города, села, края. Это свидетельство общественных ориентаций, гражданской позиции учащихся.

4. Проследите, в каком тоне, позитивном или негативном, пишут в основном о себе ребята. Если преобладают положительные самохарактеристики («добрая», «аккуратная», «умная»), это свидетельствует о *положительной самооценке*. Если преобладают отрицательные самохарактеристики («не умею поддерживать дружбу», «ленивый», «некрасивая»), это говорит о *высокой критичности* к себе, повышенной требовательности.

5. Проанализируйте содержание психологических характеристик, какие сферы личности они затрагивают:

— упоминают ли признаки внешности. Это значимая сфера образа «Я» у подростков;

— пишут ли о своих отношениях с людьми, упоминают ли (прямо или косвенно) других людей в своих ответах. Это — свидетельство потребности в общении, в контактах с людьми;

— пишут ли о своем внутреннем мире, увлечениях, чертах характера. Это говорит о глубине самоанализа, умении вычленить свою индивидуальность среди других людей.

6. Сообщите учащимся результаты своего анализа.

При этом расскажите, какие могут быть ответы (по классам, по тону, по содержанию). Приведите примеры некоторых самохарактеристик — ролевых и психологических. Скажите, каких ответов больше: о школе, семье и т. д. или о внешности, внутреннем мире и т. п.

Приведите примеры.

Помните, что анализ надо вести очень деликатно, категорически запрещается критиковать ответы.

Здесь нет правильных или неправильных ответов.

Педагогу полезно почитать дополнительную литературу об особенностях образа «Я» в подростковом и юношеском возрасте: Кон И. С. В поисках себя.— М., 1984.

Как построить свое «Я» / Под ред. В. П. Зинченко.— М., 1991.

Приведем примеры заданий и упражнений, которые могут быть использованы далее на занятии. Эти задания взяты в основном из книги, предназначенной для учащихся (см.: Зюзько М. В. 5 шагов к себе.— М., 1992).

1. Составьте свой словесный портрет, сохраните свои записи до конца занятия. Отметьте, что бы вы добавили к этому портрету после занятия, от чего отказались бы.

2. Какое у вас телосложение?

Немецкий ученый Э. Кречмер выделяет три типа телосложения.

Астенический — худой, тонкий человек, кажущийся выше, чем он есть на самом деле, с бедной соками и кровью кожей, с узкими плечами и с сухими тонкомышечными руками, с тонкокостными кистями, с длинной, узкой, плоской грудной клеткой, на которой можно пересчитать ребра, с острым реберным углом, с тонким, лишенным жира животом, с такими же руками и ногами.

Атлетический — сильно развитый скелет, мускулатура, широкие плечи, статная грудная клетка, упругий живот, плотная высокая голова прямо держится на шее.

Пикнический — склонность к ожирению, средний рост, мягкое широкое лицо на короткой массивной шее, бочкообразная расширяющаяся книзу грудная клетка, конечности в среднем скорее короткие, чем длинные, кожа мягкая и хорошо облегает тело. Человек сильный и коренастый.

Исправьте или дополните описание типа телосложения применительно к самому себе.

3. «Глаза — окно души». Опишите свои глаза:

— цвет (голубой, серый, зеленый, карий, черный...);

— форма (круглые, овальные, щелевидные, треугольные...);

— расположение (горизонтальные, косонаружные, косовнутренние...);

— особые приметы (впалые, выпуклые, узкопосаженные, широко расположенные...).

Информация к размышлению

Японцы различают до 40 типов глаз, отождествляя их с глазами животных. Поведение, характерное для такого животного, приписывают обладателям соответствующего типа глаз.

Согласитесь с этими характеристиками или опровергните их на собственном примере.

Большие, с живым блеском — глаза дракона (человек, пользующийся властью).

Удлиненные глаза с загнутыми вверх венчиками — глаза феникса (утонченная натура).

Большие глаза с многочисленными складками на веках — глаза льва (лидер).

Узкие, вытянутые глаза с двойными-тройными веками — глаза слона (спокойные люди).

Круглые, с желтоватым блеском — глаза тигра.

Узкие маленькие глаза с черно-желтой радужной оболочкой — глаза овцы.

Глаза с треугольным разрезом и провисшими веками — глаза лошади.

Глаза с изломом верхнего века и тусклой радужной оболочкой — глаза вепря.

Глаза с чрезмерно большой радужной оболочкой — глаза волка.

Если вы не нашли сходства ни с одним описанием, не огорчайтесь, так как наиболее достоверная информация о человеке по его глазам определяется после 40 лет, когда все признаки стабилизировались. А в вашем возрасте еще все изменчиво.

Правильность теории японских ученых лучше проверить на примере глаз ваших близких или знакомых, которым уже за 40.

4. Способы самопредъявления.

Ученые на основе наблюдений выделили несколько наиболее типичных способов, которыми люди пользуются, стремясь произвести определенное впечатление на окружающих. Какой способ самопредъявления чаще всего используете вы, к каким прибегаете изредка (в каких случаях)?

а) «Греться в отражении чужих побед».

Тактика заключается в демонстрации знакомства (чем ближе, тем эффективнее) с престижными или привлекательными для данного человека людьми, событиями, предметами («А я уже этот фильм видел!», «Да, Петька-Рембо — мой лучший друг!», «Мне ничего не стоит достать такой же плеер, и даже лучше», «А знаете, где я был вчера? Ни за что не поверите» и т. д.). Такая демонстрация, которая «пускает пыль в глаза» или «вешает лапшу на уши», на первых порах способствует созданию впечатления, но ненадолго. Приятели довольно быстро распознают внутреннюю пустоту. Поэтому мастера такой тактики несклонны долго задерживаться в одной группе сверстников и охотно устремляются в новую группу, уверяя всех, что они «разочаровались» в прежних друзьях.

«Греться в отражении чужих побед» можно и другим способом — негодую и нападая на того, кто не нравится референтному лицу. Обладая хорошей чувствительностью, мастера такой тактики быстро определяют настроения референтного лица, точно выражают еще только вызревающие у него желания, стремления, оценки, становятся застрельщиками, зажигателями, провокаторами событий. Причем в порыве воодушевления, тонко чув-

ствуя молчаливую поддержку референтного лица, мастера этой техники способны проявить отвагу, смелость, решительность. Но без неожиданных трудностей! Как только возникают трудности, отвага и смелость исчезают. А если нет трудностей — все хорошо. Следует победа, и можно «греться в ее отражениях».

б) «Избегание неудач».

Чтобы не вызвали к доске, лучше спрятаться, ведь если вызовут — явная двойка. А не вызвали — ничего. «Пусть не будет хорошего впечатления обо мне, главное, чтобы не было плохого», — размышляет мастер этой тактики. И это тоже управление впечатлением о себе!

Идя на экзамен, он(а) уверяет всех, что совсем не готовился(ась). Чем меньше усилий для достижения цели демонстрируется, тем легче объяснить неуспех не отсутствием способностей, а неудачно сложившимися обстоятельствами. И за этими обстоятельствами опять теряется человек (зато нет плохого впечатления).

И свои успехи этот человек любит объяснять самыми разными причинами (дружбой с «сильным», везением, случайностью — всем чем угодно, кроме своих личных достоинств). Такое впечатление, что на глазах у него очки, которые уменьшают все его успехи и достоинства и увеличивают неудачи и недостатки. Задолго до начала события он начинает ныть: «Ой, что завтра будет... Обязательно проиграем! И как стыдно нам будет! Мы же опозоримся!» Вдруг выиграли. А радости нет: «Ой, ведь могли проиграть! Как стыдно было бы! Вот бы опозорились!»

в) «Публичное восхваление противника».

Если выиграет противник — проиграть сильному неизбежно. Если выиграешь сам — победа от этого только весомее.

Мастера такой тактики всеми силами «удорожают» свои действия. Попросишь у нее (него) книгу, и начинается целый спектакль:

— Ой, ты знаешь, у меня уже трижды спрашивали, я уже обещала, прямо не знаю, что и делать...

— Дай хотя бы на три дня.

— Ой, что ты. Может, на одну ночь и дам, но если мама не заметит (и т. д. и т. п.).

Спросишь у него (нее), куда идет. И начинается новый спектакль.

— Как? Ты не знаешь! Такое событие! Только раз в год можно увидеть (и т. д. и т. п.).

Чем дороже попросишь, тем дороже купят — это закон рынка. Правда, можешь и отпугнуть покупателя, поэтому техника эта сопряжена с риском. Как, впрочем, и другие техники.

г) «Флюгер».

Этот человек очень скромный, если референтное лицо скромное. Весьма развязный, даже хамоват, если референтное лицо слегка развязное. Открыто эгоистичен и жаден, если референтное

лицо жадновато. Весельчак, если референтное лицо любит повеселиться, и т. д.

Даже если референтное жадноватое лицо осудит мастера этой техники за чрезмерную жадность, в глубине своей жадной души он сохранит о нем приятное впечатление.

Эти техники — маска, фасад, раковина — та внешняя оболочка, за которой скрывается наша человеческая сущность, наше уникальное «Я», самоуважающее и достойно ведущее себя. А эти тактические оболочки все больше и больше скрывают это «Я», препятствуют его развитию. Конфуций говорил: «Когда видишь мудрого человека, подумай о том, как уподобиться ему (и становись «флюгером», «грейся в лучах его мудрости», заметим мы в скобках). Когда видишь человека, который не обладает мудростью, взвесь свои собственные поступки».

5. Упражнение по осознанию своей жизненной стратегии. Выполняется дома, по желанию результаты не обсуждаются.

Запишите в дневник самонаблюдения: «Самые значимые люди в моей жизни (кроме родителей)». Кого из встреченных вами людей вы любили? Кто вам больше всех нравился? А кого вы ненавидели, но были странно связаны? Опишите динамику ваших взаимоотношений. Если эти люди уже в прошлом, то что в вашей духовной жизни они определили? Какое влияние оказывают эти люди на вас? Есть ли у этих людей что-то общее? Сравните их с родителями. Что в них похоже, чем они различаются? Какое впечатление оказали эти люди на вашу жизненную стратегию?

6. Вопросы самому себе.

Ученики 10 классов, выполняя это задание, предложили такие вопросы:

- Почему мне не везет в жизни?
- Почему родители не считаются с моими желаниями?
- Откуда у меня такая уверенность?
- Как мне перестать раздражаться по пустякам?
- Почему я такой вспыльчивый с учителями, а с родителями сдержанный?
- Почему меня никогда не слушают в компании, а Светку всегда, какую бы ерунду она ни рассказывала?
- Как сделать так, чтобы я стал интересным человеком?
- С кем можно быть откровенным, если меня в жизни преследуют предательства?
- Когда я стану самим собой, когда избавлюсь от «флюгерства»?
- Почему я такой равнодушный, ничто меня не трогает?
- Как поставить на место зазнайку?
- Как быть, если никому не веришь?

Какие вопросы вы могли бы добавить к этому перечню?

Следующий шаг — перебор возможных вариантов ответов. При этом оцените вероятность каждого варианта. Тот вариант,

который на основе вашего опыта определяется как самый вероятный, называется **гипотезой**.

Это очень важный этап самопознания, который мы часто упускаем. Если мы начнем перебирать варианты ответов на вопрос «Почему мне не везет в жизни?», то устанем записывать: «Потому что я родился не там, родители не те, бабушка не любила, папа компас не принес, дядя про Евклида не спрашивал и мою мысль не будил, плохо воспитывали, клад на огороде не нашел, учителя плохие и т. д.». И каждая причина вполне могла бы соиздать вам другую, более «везучую» жизнь. Кстати, по этому поводу расскажем китайскую притчу.

У крестьянина была единственная лошадь. Ну такая хорошая! Вдруг она не вернулась с пастбища. В селении кто злорадствовал, кто сочувствовал крестьянину... Только вдруг через месяц приходит лошадь в дом, да не одна, а с тремя дикими лошадьми. В селении кто завидовал, кто поздравлял крестьянина с удачей... Сел его взрослый сын покататься на дикой лошади, а она так поднялась на дыбы, что упал сын и расшибся, сломал себе обе руки и ногу. В селении кто злорадствовал, кто сочувствовал крестьянину... Тут проходил по селению императорский отряд и забрал всех парней на войну, а сына крестьянина оставил, ведь сломаны обе руки и нога... В селении... И так далее.

Следующие задания построены на основе материалов книги: *Парилис С. Э., Либин А. В. Психология вашего сознания.* — М., 1991.

7. О счастье.

Ничто так не характеризует человека, как его представление о счастье.

Народная мудрость

Ответьте письменно на вопрос: что значит для вас счастье?

Не удивляйтесь, что вопрос поставлен в лоб. Ответ никому не показывайте.

Артур Шопенгауэр считал, что $\frac{9}{10}$ нашего счастья зависит от здоровья. Лев Толстой определил, что счастье не в том, чтобы всегда делать то, что хочешь, а в том, чтобы всегда хотеть того, что делаешь.

Не нужно проводить специального анализа, чтобы по этим высказываниям сделать вывод хотя бы о некоторых особенностях характера мыслителей.

В «Золотом теленке» И. Ильфа и Е. Петрова «сравнительное исследование» о связи понятия «счастье» с деньгами, проведенное в ходе дискуссии героев книги, показало следующее:

Паниковский (о счастье). Кефир, уважение и забота домочадцев, ностальгия «по прошлым временам».

Балаганов. Небольшая сумма денег.

Козлевич. Автомобильный шланг.

Студенты в купе. Абстрактная фантазия и реальное неприятие богатства.

Корейко. Гарантия на будущее.

О. Бендер. Возможность жить, как в Рио-де-Жанейро. Чье представление о счастье оказалось ближе всего к вашему?

Будем помнить, что счастье не только, а точнее, не столько, «добывают», сколько мечтают о нем.

8: О чем вы мечтаете?

Оцените приведенные ниже данные американских психологов, используйте приведенные данные для самоанализа.

Если о путешествиях, то вы относитесь к типу людей, чулан которых забит принадлежностями для путешествий, но единственное решение, которое вы принимаете, — это отложить поездку.

Мечтающие разбогатеть могут считать, что купить можно все, даже любовь и счастье, однако вряд ли они сделали хотя бы один шаг, чтобы добиться богатства.

О прошедшей любви грезят мужчины и женщины, не позволяющие себе сблизиться с кем-либо по-настоящему. И вряд ли они кого-нибудь полюбят до тех пор, пока в их сознании присутствует мысль, что им невозможно полюбить так, как раньше.

Мечтающие переместиться в другое место чувствуют себя непричастными к настоящему, им свойственны страх и неуверенность.

Если вы мечтаете о сведении счетов, то можно сказать, что самой вредной чертой вашего характера является стремление отыскать повод, чтобы расчитаться с людьми, которые поступили с вами несправедливо. Но вам только кажется, что это несправедливо, к тому же это было так давно.

Хорошо бы помнить, что существует одна черта, общая для всех грез, — они переносят нас туда, где мы никогда не сможем быть сами.

9. Для того чтобы лучше понять пути самопознания, представим себе наше сознание («Я») в виде круга, разделенного на четыре части.

1 «Я» открытое	2 «Я» слепое
3 «Я» скрытое	4 «Я» неизвестное

1. Открытое «Я»:

Вы знаете, другие знают.

3. Скрытое «Я»:

Вы знаете, другие не знают.

2. Слепое «Я»:

Вы не знаете, другие знают.

4. Неизвестное «Я»:

Никто не знает.

1. *Открытое «Я»:* знание о себе, о других.

2. *Слепое «Я»:* то, что интересно другим, вам не очень ясно: привычки, манеры, защитные механизмы, отступления.

3. *Скрытое «Я»:* секреты — все, что вы думаете, чувствуете, скрывая это в себе.

4. *Неизвестное «Я»:* то, что не известно никому и проявляется в определенных ситуациях; бессознательное — мечты, комплексы, мистический опыт.

Самопознание — это путь от скрытого «Я» к открытому. Можно себе представить, что деление «Я» на четыре равных сектора возможно только в книжке, да и то анонимного автора. В жизни мы непременно встречаемся с индивидуальным своеобразием, когда представленные секторы неравны.

Как бы вы разделили круг на секторы применительно к собственному «Я»? Почему именно так?

Учитель может ограничиться при проведении занятия некоторыми из представленных выше заданий. Кроме того, возможно использование заданий 1, 2, 3 к § 12 учебника.

Второй час учебного времени целесообразно посвятить ответам на вопросы учащихся по тексту учебного пособия.

Можно рекомендовать учащимся обратиться к учебнику «Человек» для общеобразовательных учебных заведений П. С. Гуревича (М., 1995), ознакомив их для стимулирования интереса с названиями ряда тем этой книги: В чем моя тайна? Уникален ли я? Кто я? Во что я верю? Что для меня свято? Свободен ли я в...? И т. п.

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ДУХОВНЫЙ МИР ЧЕЛОВЕКА»

Общая характеристика темы

Данная тема является продолжением предшествующей, поскольку изучавшаяся познавательная деятельность — это существенная часть духовной жизни.

Основные понятия темы.

1. *Духовная деятельность.* Рассматривается в соответствии с трактовкой в философской литературе как основа духовной жизни общества, которая включает в себя духовные потребности людей, духовное производство, духовные ценности, духовное потребление. Результатом этой деятельности являются определенные взгляды людей на мир, научные идеи и теории, моральные, эстетические и религиозные воззрения.

2. *Духовный мир личности.* Будучи тесно связанным с духовной жизнью общества, это понятие характеризует личность с точки зрения ее содержания, ее отношения к окружающему миру, к другим людям, к себе. Человеческая духовность включает в себя три основных начала: познавательное, нравственное и эстетическое. Им соответствуют три типа духовных творцов: мудрец (знающий, познающий), праведник (святой) и художник. Сердцевиной этих начал является нравственность. Если знание дает нам истину, то нравственное начало предполагает способность и потребность человека выйти за пределы своего эгоистического «Я» и деятельно утверждать добро.

3. *Духовные ценности.* Понятие охватывает общественные идеалы, установки и оценки, а также нормативы и запреты, цели и проекты, эталоны и стандарты, принципы действия, выраженные в форме нормативных представлений о благе, добре и зле, прекрасном и безобразном, справедливом и несправедливом, правомерном и противоправном, о смысле истории и предназначении человека и т. п.

Понятия «духовные ценности» и «духовный мир личности» неразрывно связаны. Если разум, рациональность, знания составляют важнейшие компоненты сознания, без которых целесообразная деятельность человека невозможна, то духовность, формируясь на этой основе, относится к ценностям, связанным со смыслом жизни человека, так или иначе решающего вопрос о выборе своего жизненного пути, смысла своей деятельности, ее целей и средств их достижения (см.: *Философия / Под ред. В. Н. Лавриненко.*— М., 1996.— С. 371—372; *Философия / Под ред. В. И. Кириллова.*— М., 1997.— С. 242—249). На базе названных ключевых понятий раскрываются и другие основные понятия темы: *мировоззрение, убеждения, вера, нравственность.*

Эта тема представляет известную трудность для учащихся, связанную с философским характером изучаемых понятий, отражающих не материальные, а идеальные явления. Поэтому особенно важно при изучении темы опираться не только на материал курса (§ 2. Человек. Индивид. Личность; § 4. Многообразие деятельности; § 12. Самопознание), но и на курс истории и литературы (образы личностей — носителей высокой духовности, а также представления о литературном творчестве).

Планирование

Тема рассчитана на 6 ч изучения нового материала.

Вариант 1

На изучение каждого параграфа (подтемы) главы III «Деятельность и духовный мир человека» отводится по 2 ч; в каждой из трех подтем первый урок — комбинированный; второй — практическое занятие с выполнением заданий к соответствующему параграфу.

Вариант 2 (изучение крупным блоком)

Уроки 1, 2. Деятельность и духовный мир человека (лекция с раскрытием основных понятий темы).

Урок 3. Лабораторная работа с фрагментами текста учебника (из § 13—15).

Уроки 4, 5. Практические занятия с выполнением познавательных заданий.

Урок 6. Зачетное собеседование по теме.

Уроки 25, 26. Духовно-теоретическая и духовно-практическая деятельность

Уроки открывают тему «Деятельность и духовный мир человека» и создают базу для последующих уроков этой темы, а также для темы «Духовные ценности современной цивилизации», которая изучается в конце курса «Человек и общество».

Цель уроков — дать представление о различных видах деятельности в духовной сфере, ее отличиях от деятельности в сфере материального производства. Эта подтема призвана раскрыть высокую ценность духовной деятельности, ее значение для общества и каждого человека.

К этим урокам учащимся предлагается повторить § 3 «Мотивы деятельности» и § 4 (тексты, озаглавленные «Виды деятельности» и «Творческая деятельность»). Целесообразно также скоординировать работу по данной подтеме с учителем литературы.

План изучения нового материала

1. Сущность и виды духовной деятельности.
2. Духовное производство.
3. Сохранение и распространение духовных ценностей:
 - а) роль музеев в сохранении и распространении духовных ценностей;
 - б) роль библиотек;
 - в) роль архивов;
 - г) роль школы;
 - д) роль средств массовой информации.
4. Духовное потребление:
 - а) особенности духовного потребления;
 - б) духовное потребление и духовные запросы человека.

Подготовиться к урокам учителю поможет пособие: Человек и общество / Под ред. В. И. Купцова. — Кн. 2. Сферы общественной жизни. — М., 1993. — Разд. 3. Жизнь науки, 4. Мир искусства, 5. Религия в истории общества. Полезно привлечь материал из учебных пособий для учащихся: Малышевский А. Ф. Мир человека. — М., 1997. — § 15; Гуревич П. С. Человек. — М., 1995. — Тема VIII. К этим пособиям можно адресовать учащихся, проявивших повышенный интерес к теме.

Материал по изучаемой подтеме можно найти также в кн.: Социальная философия / Под ред. В. Н. Лавриненко. — М., 1995. — Гл. 7, § 7. Социальная природа и содержание духовной жизни.

В ходе работы целесообразно использовать: Школьный философский словарь / Под ред. А. Ф. Малышевского. — М., 1995; Гуревич П. С. Философский словарь. — М., 1997; Словарь-справочник «Человек и общество». Философия / Сост. И. Д. Коротец и др. — Ростов-на-Дону; М., 1996.

1. В начале урока рассматриваются понятия «духовная жизнь», «духовная деятельность». С этой целью полезно обратиться к «Школьному философскому словарю». Учащимся предлагается найти в нем статью «Душа и дух» и обратить внимание на их характеристику как философских понятий, обозначающих два слоя «идеальности мира, две ступени его причастности к сознанию, наиболее полно воплощенные в человеке». Душа здесь определяется как «совокупность психических характеристик личности, всего того, что происходит в нас». Духовное же не сводится только к индивидуальному, а составляет особую сферу действительности, для которой характерны специфические проявления духа — язык, нравственность, идеология, политика, религия, искусство, философия. К духовному относятся также высшие ценности человеческого существования — свобода, любовь, творчество, вера. Интересная работа может быть проведена с «Философским словарем» П. С. Гуревича, где дается определение понятия «дух», суждения о нем мыслителей, а также вопросы и задания.

Учащимся предлагается вспомнить содержание духовной деятельности (§ 4). Называемые учащимися познавательная, ценностно-ориентировочная и прогностическая деятельность — это один из вариантов классификации видов духовной деятельности.

В § 13 представлен иной вариант классификации видов духовной деятельности. Последующее изучение подтемы осуществляется в соответствии с этой классификацией.

2. Рассмотрение духовного производства проводится путем сравнения его с материальным. Начать целесообразно с вопросов: 1. Что такое творческая деятельность? 2. В чем ее особенности?

Нуждается в пояснениях краткая, но неполная формула: духовное производство — это производство идей, а материальное — это производство вещей. Выше в учебнике дан более полный перечень продуктов духовного производства; кроме идей, они включают в себя также теории, нормы, идеалы, образы, которые могут принимать форму научных, философских, художественных произведений. Иными словами, духовное производство — это научное и художественное творчество, философия, т. е. создание научных знаний, художественных образов, философских идей.

Отличия и связь материального и духовного производства раскрываются на основе текста учебника.

Учащимся можно предложить следующее задание:

Сборник избранных произведений А. С. Пушкина выпущен в двух вариантах: первый — массовым тиражом, второй — небольшим тиражом в качестве подарочного издания. Состав включенных в них произведений одинаков. Однако во втором варианте цена одной книги в четыре раза больше, чем в первом. О чем это говорит? Как вы думаете, какие отличия одного варианта издания от другого вызвали разницу в цене?

Очевидно, что значимость духовных ценностей, самих произведений, включенных в сборник, неизменна. Различие, скорее всего, в материальных носителях идей и образов, созданных поэтом. Бумага, краски, переплет, оформление могут существенно различаться, но это продукт главным образом материального производства (следует учесть возможность включения в подарочное издание иллюстраций и других элементов оформления книги, которые сами по себе являются продуктом духовного производства — творчества художника).

Необходимость профессиональной подготовки писателей, художников, актеров, музыкантов можно проиллюстрировать существованием профессиональных учебных заведений. Так, в Москве работают Академия живописи, ваяния и зодчества; Академия хорового искусства; Всероссийский государственный институт кинематографии им. С. А. Герасимова; Высшее театральное училище им. М. С. Щепкина; Высшая школа-студия при МХАТе им. А. П. Чехова; Литературный институт им. Горького; Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского; Московский государственный хореографический институт; Московский государственный художественный институт им. В. И. Сурикова; Российская Академия музыки им. Гнесиных и др.

Что же касается ученых, философов, то учащиеся хорошо понимают, что без высшего профессионального образования продуктивная деятельность в этих областях невозможна.

Желательно также показать еще одну особенность духовного творчества — удовлетворение не только общественной потребности в том или ином произведении, но и внутренней потребности автора в самовыражении, реализации своих способностей.

Известно, что каждый актер по-своему трактует образ, и перед зрителем раскрываются совершенно разные стороны пьесы. Так, в балете С. Прокофьева Галина Уланова трактовала образ Золушки в лирико-драматическом ключе, передавая всю безысходность, трагизм положения своей героини. В исполнении О. Лепешинской образ Золушки обретал более светлые, жизне-радостные тона, соответствующие творческой индивидуальности этой балерины.

Нельзя перепутать творческие манеры Рембрандта, В. И. Сурикова, И. Е. Репина, М. А. Врубеля, И. И. Левитана, А. А. Пластова и др. В особой творческой манере проявляется огромное мастерство прославленных художников.

Какие бы произведения художественного творчества мы ни взяли, они всегда согреты индивидуальными переживаниями, чувствами, размышлениями; они всегда воплощают в себе внутренний мир человека, хотя во многих случаях чувства и мысли не являются прямой проекцией авторского «Я».

Можно использовать на уроке соответствующие высказывания мыслителей. Так, Л. Н. Толстой писал: «Вы говорите, что Достоевский описывал себя в своих героях, воображая, что все люди такие. И что ж! Результат тот, что даже в этих исключи-

тельных лицах не только мы, родственные ему люди, но иностранцы узнают себя, свою душу. Чем глубже зачерпнуть, тем общее всем, знакомее и роднее,— не только в художественных, но и в научных философских сочинениях, как бы он ни старался быть объективен — пускай Кант, пускай Спиноза,— мы видим, я вижу душу только, ум, характер человека пишущего» (Толстой Л. Н. Письмо Страхову, 3 сентября 1892 г.).

Уместно вспомнить четверостишие А. Твардовского:

За свое в ответе,
Я об одном при жизни хлопочу:
О том, что знаю лучше всех на свете,
Сказать хочу. И так, как я хочу.

Учитель обратит внимание учащихся на последнюю строку, в которой отражено стремление автора выразить именно свое собственное настроение. На уроке целесообразно обсудить задание 2 к § 13 учебника.

Рассмотрение второго вопроса плана завершается чтением последнего абзаца в тексте, озаглавленном «Духовное производство». Этот текст как бы перебрасывает мостик к следующему пункту плана.

3. Изучение вопроса о сохранении и распространении духовных ценностей может быть организовано в трех вариантах.

Вариант 1 предполагает заблаговременную подготовку желающими учащимися небольших сообщений (3—5 мин) на тему «Роль музеев в сохранении и распространении духовных ценностей», то же — о роли библиотек, архивов, школы, средств массовой информации. Эти сообщения заслушиваются на уроке.

Вариант 2. Самостоятельное чтение текста учебника, озаглавленного «Сохранение и распространение духовных ценностей», с заполнением в тетради таблицы с тем же названием по следующей форме:

Название учреждения	Функции (виды деятельности)	Профессии работников, выполняющих эти функции
Музей		

Вариант 3. Изложение материала самим учителем с акцентом на характеристику разновидностей деятельности по сохранению и распространению духовных ценностей. По ходу этой работы организуется выполнение заданий 7, 10, 11 к § 13 учебника.

Учащиеся узнают, что первые музейные собрания возникли в Древней Греции. В России первый публичный музей был открыт в начале XVIII в. Сегодня существует большое количество музеев, разнообразие которых отмечено в учебнике.

В качестве примера целесообразно привести музей, ближайший по отношению к школе. Учащимся предлагается ответить на вопросы: 1. Посещали ли они этот музей? 2. Каково содержание работы этого музея?

Примером крупного музея может служить Музей изобразительных искусств им. А. С. Пушкина в Москве, созданный в 1912 г. Его собрание занимает второе место после Эрмитажа. Это несколько сотен тысяч произведений искусства, включая произведения великих мастеров Рембрандта, Рубенса, П. Сезанна, О. Ренуара, П. Пикассо и др. Среди ценностей музея — собрание французской живописи конца XIX — начала XX в. Оно одно из богатейших в мире. В музее хранятся многочисленные археологические находки.

Музей ведет большую научную работу, реставрацию памятников культуры, ежедневно в нем проводится много экскурсий, читаются лекции.

Большим событием стало открытие в Москве в 1997 г. после 10-летнего ремонта Государственного исторического музея.

Библиотеки знакомы любому ученику. Желательно сосредоточить внимание на содержании работы библиотекаря.

Архивы, в отличие от библиотек и музеев, — это учреждения, с которыми учащиеся не знакомы. Характеризуя архивы, учитель отметит, что *архивариус* — это хранитель архивных документов, сотрудник архива. Работа архивариуса требует широкого круга знаний, и в частности в области *архивоведения* — комплексной дисциплины, изучающей историю, организацию, теорию и практику работы архивов в области учета, описания, обеспечения сохранности документов.

Особое значение имеет разговор на уроке о *деятельности школы и учителя*. Функции школы могут быть раскрыты с опорой на «Закон об образовании».

Деятельность учителя нашла всестороннее освещение в кн.: Учитель. Статьи. Документы. Педагогический поиск. Воспоминания. Страницы литературы / Ред.-сост. Д. Брудный. — М., 1991. Использование сборника позволит раскрыть значение педагогической деятельности в формировании духовного мира молодого человека.

На уроке можно использовать, например, такие суждения К. Д. Ушинского: «Конечно, не всякий педагог-практик должен быть ученым и глубоким психологом, двигать науку вперед и способствовать созданию, испытанию на деле и направлению психологической системы: эта обязанность лежит вообще на педагогах, потому что это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является также необходимым, как для медика изучение телесной. Но от каждого педагога-практика можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека,

употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться, сколько возможно ближе, с предметом деятельности всей своей жизни...»

Учащимся можно предложить проанализировать структуру деятельности учителя по изученной общей формуле: цель — средства-действия, направленные на достижение цели, — результат. В этой связи следует напомнить, что ученик не только объект деятельности учителя, но и активный субъект учебного процесса (анализ деятельности ученика ребятам предлагалось провести при изучении § 3). Результаты обучения, таким образом, являются результатом сочетания двух видов деятельности: педагогической деятельности учителя и учебной деятельности ученика.

Целесообразно хотя бы упомянуть на уроке различные учреждения культуры, и прежде всего театр. Как говорил итальянский драматург К. Гоцци, «мы никогда не должны забывать, что театральные подмостки служат всенародной школой». Распространению духовных ценностей способствуют и газеты, журналы, радио, телевидение. Миллионы людей слушают по радио музыку, смотрят кинофильмы и спектакли по телевидению, знакомятся с мыслями ученых, деятелей культуры, других специалистов. Правда, средства массовой информации не всегда распространяют подлинные духовные ценности. Большие надежды в связи с этим возлагаются на организованный в 1997 г. телеканал «Культура». Помимо учреждений и организаций, распространяющих духовные ценности, которые названы в учебнике, следует назвать церковь. Она вносит заметный вклад в духовную жизнь общества, проповедуя веру, любовь, нравственность.

Об этом речь пойдет при изучении § 46 «Религия в современном мире».

4. Изучение вопроса о духовном потреблении начинается с рассмотрения *духовных потребностей*. Учащимся ставится вопрос: какую роль в мотивах деятельности играют потребности? (Чтобы ответить на вопрос, ребята должны вспомнить материал § 3 «Мотивы деятельности».)

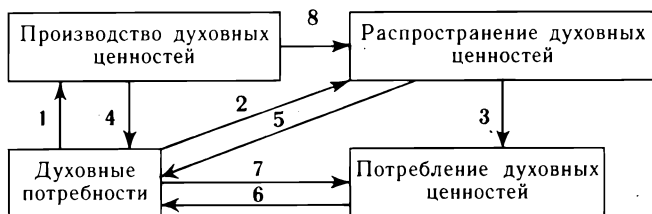
Затем характеризуются духовные потребности. Это можно сделать на базе текста § 13 учебника либо на основе раздела «Человеческие потребности» в пособии П. С. Гуревича «Человек» (тема VI). Этот текст может быть рекомендован учащимся, заинтересовавшимся данной подтемой.

Духовные потребности — это внутренние побуждения человека к духовному творчеству, к созданию духовных ценностей и к их потреблению, к духовному общению.

Обобщенная характеристика духовных потребностей содержится в «Психологическом словаре»: «С категорией «духовность» соотносится потребность познания — мира, себя, смысла и назначения своей жизни. Человек духовен в той мере, в какой он задумывается над этими вопросами и стремится получить на

них ответ» (Психология: Словарь/Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского.— М., 1990.— С. 112).

Взаимосвязь духовных потребностей с духовным производством и распространением духовных ценностей и их потреблением можно отразить в схеме:



В схеме обозначены связи, требующие пояснения:

- 1, 2. Духовные потребности стимулируют деятельность по производству и распространению духовных ценностей.
3. Распространение духовных ценностей позволяет удовлетворить духовные потребности путем потребления духовных ценностей.
- 4, 5. Производство и распространение духовных ценностей рождает новые духовные потребности.
6. Духовное потребление стимулирует возникновение новых потребностей.
- 7, 8 очевидны, и учащиеся поясняют их самостоятельно.

Затем рассматриваются особенности потребления духовных ценностей и его отличия от потребления материальных благ.

Первая особенность, раскрытая в учебнике: «Духовные ценности, выступающие предметом потребления, в процессе удовлетворения духовных потребностей не исчезают, а обогащают духовный мир человека, становятся его принадлежностью». Аргументация этого утверждения дана в учебнике.

Дополнительные аргументы нужны для обоснования **второй особенности**, суть которой состоит в том, что процесс духовного потребления является в определенной мере и процессом духовного производства, а потребление духовных ценностей зависит прежде всего от самого субъекта этой деятельности, от его запросов. Обоснование этих утверждений требует учета специфики таких продуктов духовного творчества, как литература и искусство, а именно:

1. Привлекательность художественного произведения может привести к тому, что человек воспринимает и переживает эстетическое позитивно не только социально-положительное, но и социально-отрицательное явление (нередко так воспринимаются сцены насилия в занимательном фильме). Это зависит от уровня интеллектуального, нравственного, эстетического развития индивида, от его социальной направленности.

2. Искусство использует различные средства условности — знаки, символы, различные формы, обобщающие художественную информацию, в нем имеется элемент недосказанности. Человек, воспринимающий произведение искусства, должен что-то взять на себя. Осмысление и переживание воспринятого и в этом случае зависит от развития личности.

3. Восприятие искусства носит ассоциативный характер, т. е. порождает различные ассоциации. Произведения искусства обязательно сравниваются с личным опытом, причем сравнение это бывает не только логическим, но и эмоционально-чувственным. Ассоциативный характер воздействия искусства находится в прямой зависимости от предшествующего опыта человека, от уровня его образования и воспитания. Высокий культурный уровень, жизненный опыт, интерес к гуманитарным проблемам и склонность к рефлексии в этой области, знание различных художественных течений — от этого зависит богатство и содержательная ассоциативность фонда.

Полноценное восприятие искусства и литературы невозможно, если человек не владеет в определенной степени приемами «декодирования»: он должен понимать особенности языка искусства, способы художественного отображения действительности (см.: Сафронов В. Ф. Эстетическое сознание и духовный мир личности.— М., 1984.— С. 78—88; Проблемы социологии и психологии чтения/Под ред. Э. Г. Храстецкого.— М., 1975.— С. 130—161).

Учащимся можно предложить задание:

Какие особенности потребления духовных ценностей нашли отражение в пословицах?

Ум без книги, что птица без крыльев.

Книги читать — зла не пытаться.

Глядит в книгу, а видит фигу.

Не на пользу читать, коли только вершки хватать.

Хороша книга, да чтец плох.

Книга книгой, а своим умом двигай.

Кто много читает, тот много знает.

Желательно интерпретировать каждую пословицу.

Целесообразно также обсудить задания 5 и 12 к § 13 учебника.

В заключение урока учащимся предлагается прочитать последний абзац § 13, обратив внимание на завершающую фразу.

В ходе домашней работы над текстом § 13 выполняются задания 1, 4, 9.

Уроки 27, 28. Мировоззрение, убеждение, вера

При определении методики изучения подтемы нельзя не учитывать относительную сложность последней, новизну для учащихся философско-мировоззренческой тематики, в познании

которой они делают лишь самые первые шаги. Несмотря на наличие определенной суммы знаний, школьники редко задумываются о мире в целом, их высказывания, связанные с миропониманием, как правило, случайны (не опираются на вдумчивый анализ действительности), неустойчивы (индивидуальное сознание старшеклассников только начинает складываться, а происходящая в нынешнем обществе смена ценностных ориентаций далеко не всегда оказывает положительное влияние на формирование личности), ситуативны (мнения, изложенные на уроке, подчас не идентичны позициям, формулируемым в кругу семьи или во внешкольной среде сверстников).

Учитывая сказанное выше, целесообразно отдать предпочтение методике, сочетающей учительское слово (рассказ, школьная лекция) и развернутые беседы (в подготовленных классах — семинары).

Приведем несколько вариантов планирования уроков, отличающихся друг от друга по форме занятий и отведенному на них времени.

План изучения нового материала

Вариант 1

Урок 1. Школьная лекция по следующему плану:

1. Мировоззрение: сущность, возможные типологии.
2. Убеждение и вера, их место в мировоззрении.
3. Что такое менталитет?
4. Значение мировоззрения, менталитета для деятельности человека.

В конце лекции дается задание к следующему уроку: прочитать § 14 учебника, подготовить устные ответы на вопросы § 14.

Урок 2. Беседа с классом по следующим вопросам:

1. Что такое мировоззрение?
2. В чем проявляются взаимосвязь и взаимовлияние мировоззрения и духовной деятельности людей?
3. Почему многообразны мировоззренческие установки человека, общества?
4. Какие типы мировоззрения вам известны? Какую типологию мировоззрения вы считаете оптимальной?
5. Общее и различное в обыденном, религиозном и научном мировоззрении.
6. Покажите взаимосвязь знаний, убеждений, веры.
7. Значение мировоззрения для деятельности человека. Привлекая знания по другим школьным дисциплинам, аргументируйте свою точку зрения.
8. Может ли гуманистическая направленность быть свойственна любым типам мировоззрения? Аргументируйте свой вывод.

9. Что такое менталитет? Опираясь на знания по истории и литературе, охарактеризуйте известные вам менталитеты (ментальности), их изменения.

Все вопросы вряд ли возможно обсудить на одном уроке. Исходя из конкретной учебной обстановки, учитель отбирает для рассмотрения в классе несколько вопросов, используя как приведенные примерные вопросы, так и задания учебного пособия.

Вариант 2

Урок 1. Традиционный урок по следующему плану:

I. 1. Сущность и виды мировоззрения. Роль убеждений и веры в мировоззрении.

2. Взаимосвязь мировоззрения человека и его деятельности.

3. Что такое менталитет?

II. Беседа с учащимися по вопросам, сформулированным в учебном пособии в варианте № 1 данной подтемы.

Урок 2. Занятие семинарского типа.

Литература для учащихся

Человек и общество / Под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой.— М., 1999.— § 13, 14.

Человек и общество. Современный мир / Под ред. В. И. Купцова.— М., 1998.— Гл. XIX. Мировоззрение: единство с миром и противостояние ему.

Гуревич П. С. Введение в философию.— М., 1997.— Тема III. Мировоззренческие позиции.

Гуревич П. С. Философский словарь.— М., 1997.

Малышевский А. Ф. Мир человека.— М., 1997.— § 8. Вера, мнение и знание.

Школьный философский словарь.— М., 1995 (Картина мира. Идеал. Ценность).

Этот список носит ориентировочный характер. Учитель, исходя из конкретных условий, учитывая, в частности, наличие литературы, определяет ее минимум, рекомендуемый всему классу или отдельным докладчикам и их рецензентам, оппонентам. Указанная литература может быть привлечена учителем для подготовки к урокам. Можно учителю рекомендовать и такие издания: Мир философии.— М., 1991.— Ч. 1.

Радугин А. А. Философия.— М., 1996.

Жоль К. К. Философия для любознательных. Пропедевтика к философии, или Предварительное знакомство с основными разделами философского знания. Чтение занимательное и небесполезное для любознательного юношества.— М., 1993.

Золотухина-Аболина Е. В. Страна Философия.— Ростов-на-Дону, 1955.

На семинарском занятии по усмотрению учителя целесообразно рассмотреть часть из перечисленных ниже вопросов (воз-

можны беседа, подготовка, заслушивание и обсуждение реферативных сообщений).

1. Мирозозрение, миропонимание, мировосприятие. Взаимосвязь мирозозрения, духовно-теоретической и духовно-практической деятельности. 2. Взаимосвязь мирозозрения с ценностями, ценностными ориентациями, идеалами личности общества. 3. Историчность мирозозрения. Что такое мирозозрение эпохи? 4. Свобода выбора мирозозрения. 5. Мирозозрение и менталитет.

1. Связывая изложение подтемы с содержанием предыдущего параграфа, можно отметить, что многовековая и «сегодняшняя» духовно-теоретическая и духовно-практическая деятельность оказывают определяющее влияние на **мирозозрение человека**, общества. Именно результаты этой творческой деятельности — духовные ценности, а также духовные потребности, распространение духовных богатств влияют на воззрения людей, способствуют выработке их взглядов на мир.

Характеризуя сущность мирозозрения, учитель опирается прежде всего на текст учебника. Полезно напомнить: слово «воззрение» означает образ мыслей, точку зрения. Мирозозрение — это точка зрения на мир в целом, образ мыслей о месте человека (в том числе своем) в этом мире. Оно присуще как отдельной личности, отдельному индивиду, так и тем или иным общностям людей — социумам, этносам, конфессиям, классам, сословиям и т. д.

Нередко, говоря о мирозозрении, называют и такие термины, как «миропонимание», «миросозерцание», «мировосприятие». Иногда эти термины рассматриваются как синонимы понятия «мирозозрение», но ряд ученых отмечают и их различия. Говоря о миропонимании, имеют в виду совокупность определенных знаний, необходимых для целостного взгляда на действительность.

В мировосприятии, мироощущении выражены идеалы, образы, отражающие реальность, которые формируются в практической жизни в искусстве, литературе, науке, религии. Мирозозрение же специальная литература характеризует как целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества (см., например: Российская педагогическая энциклопедия. — М., 1993. — Т. 1. — С. 575).

Классификация типов мирозозрения может быть различной. Руководствуясь учебником, учитель может сосредоточиться на характеристике *обыденного, религиозного, научного* мирозозрения. Напомним, что это членение довольно условно, ибо, например, непросто провести грань между обыденным и религиозным мирозозрением, поскольку обыденное мирозозрение практически никогда не обходится без определенного религиозного содержания. К тому же в современных условиях такие формы религи-

озного мировоззрения, как теология, богословие и другие, с большим трудом могут быть отделены от научного мировоззрения, а поиски «высшего разума» некоторыми современными естествоиспытателями практически переносят их мировоззрение из области научного в область религиозного.

Полезно отметить, что в истории философии прослеживается несколько подходов к выработке мировоззренческих установок. Одна из них отдает предпочтение Богу (теоцентризм), природе (природоцентризм, космоцентризм), другие — человеку (антропоцентризм), обществу (социоцентризм, культуроцентризм), знаниям (знаниецентризм). Подробнее см.: *Гуревич П. С.* Введение в философию. — М., 1997. — С. 51—78. Исходя из конкретных задач анализа тех или иных явлений возможно деление мировоззрения на прогрессивное и реакционное, религиозное и атеистическое и т. п. Некоторые авторы указывают на наличие пессимистического или оптимистического мировоззрения.

Мировоззрение всегда исторично. В нем проявляются черты времени, оно связано с основными проблемами той или иной эпохи, с проблемами, которые жизнь выдвигает перед обществом, личностью, социальными группами. Имея в виду развитие мировоззрения в современных условиях, полезно привлечь внимание учащихся к тому, что очень важен поворот мировоззрения к человечеству, человеку, человечности. Такой поворот, если он примет всеобъемлющий характер, приведет к тому, что главной общей чертой разных типов мировоззрения станет их гуманистическая направленность.

Эта направленность исходит из того, что к числу высших ценностей относятся: человек как часть социума, природы, ответственный за их сохранность и развитие, обладающий широтой видения мира, признающий равноправие различных мировоззренческих ориентаций; язык, культура, взаимопонимание людей, их физическое и нравственное здоровье; достоинство человека, его созидательный труд и благосостояние, мирные, доброжелательные отношения между людьми, различными социальными группами, народами, странами.

На этом и ряде последующих занятий показывается, что названные высшие ценности включают в себя и конкретное содержание общенациональных (российских), этнокультурных, социально ориентированных ценностей.

Гуманистическая направленность мировоззрения во многом возвышает его значение в деятельности человека. Важно отметить, что мировоззрение:

- способствует тому, чтобы личность понимала мир, тенденции его развития, возможности человека и смысл его деятельности;

- существенно облегчает понимание человеком непреходящих ценностей — общечеловеческих, национальных, социально ориентированных;

— дает ориентиры для деятельности, для формулирования ее целей. Отсутствие же цели, отмечал Л. Фейербах, есть величайшее несчастье;

— облегчает достижение этих ориентиров и целей.

Мировоззрение всегда связано с убеждением. Поэтому логично после характеристики сущности мировоззрения рассмотреть категории «убеждение» и «вера». Полезно напомнить, что рассмотрение первого из этих понятий началось при изучении § 3.

2. Убеждение — это форма мыслительной деятельности человека, связанная с устойчивостью имеющихся знаний. Убеждения — это прежде всего прочные знания, в которых человек уверен. Нередко именно убеждения являются основой для тех или иных действий, поступков, в то время как знания еще не всегда побуждают человека к деятельности. Можно знать о тех или иных событиях, но не придавать им должного значения, убеждение же не ограничивается знанием, а воплощает ценностную или нравственную оценку, побуждающую человека к действиям.

Отсутствие мировоззренческого стержня в духовном мире личности нередко приводит к отрицанию самого факта существования убеждений. В романе И. С. Тургенева «Рудин» показан спор о существовании убеждений:

«— Общие рассуждения! — продолжал Пигасов. — Смерть моя эти общие рассуждения, обозрения, заключения! Все это основано на так называемых убеждениях; всякий толкует о своих убеждениях и еще уважения к ним требует, носится с ними... Эх!

И Пигасов потряс кулаком в воздухе. Пандалевский рассмеялся.

— Прекрасно! — промолвил Рудин. — Стало быть, по-вашему, убеждений нет?

— Нет — и не существует.

— Это ваше убеждение?

— Да.

— Как же вы говорите, что их нет? Вот вам уже одно на первый случай.

Все в комнате улыбнулись и переглянулись»¹.

Можно полагать, что убеждения имеют три основных источника: *глубокие знания*, принятые тем или иным субъектом познания за истину; *социальную практику*, подтверждающую справедливость или ложность тех или иных убеждений; *ценностные ориентации*, ценностные установки личности, сформированные как жизненным опытом, так и всей системой образования и воспитания.

Процесс формирования убеждений — сложный и долгий. Д. И. Писарев заметил, что готовых убеждений нельзя ни выпросить у добрых знакомых, ни купить в книжной лавке. Если знания могут более или менее устойчиво передаваться от поколения к поколению, то убеждения каждая личность формирует прежде

¹ Тургенев И. С. Собр. соч.: В 12 т. — М., 1954. — Т. 2 — С. 91.

всего сама и наличие убеждений является обязательным, но далеко не всегда обнаруживаемым при поверхностном наблюдении феноменом духовной жизни.

3. Близко к феномену убеждения стоит феномен **веры**. В течение длительного времени вера связывалась только и исключительно с религией, всякая вера рассматривалась как религиозная вера.

Вера, понимаемая в широком смысле этого слова,— это особый вид убеждений. Она может носить религиозный характер, а может и не носить. Особенность веры как феномена сознания прежде всего в том, что она в отличие от знания не прошла проверки практикой, экспериментом, точным наблюдением, измерением. В некоторых видах современной нам религиозной философии различие между наукой и религией проводится на основании использования феномена веры: то, что конечно, что может быть измерено, есть объект знания и науки; то, что бесконечно, что измерено быть не может, есть объект веры и религии. По мере того как расширяется сфера знания и науки, изменяется и область веры. Вера относится не только к глобальным мировоззренческим проблемам. С понятием «вера» связаны такие понятия, как «доверие», «верность», «уверенность» и ряд других. В этом ключе вера выступает как определенная характеристика психологического мира человека, характеристика его отношения к другому человеку, к другим людям.

Нередко учитель слышит в классе вопрос: мировоззренческих установок много и они разнообразны. Какова же должна быть личная деятельность по выработке своего собственного мировоззрения, своего «Я»? Вопрос правомерен, ибо человека без мировоззрения, без убеждения не существует. На этот вопрос Российская педагогическая энциклопедия отвечает так: наиболее правильная позиция — выработать, не боясь трудностей, целостное мировоззрение, ориентируясь на исторически сложившиеся традиции, и относиться к нему так, чтобы оно всегда было открыто для дальнейшего развития, для ассимиляции всего разумного, что имеется в разных мировоззренческих ориентациях.

Подчеркнем: **выбор мировоззренческих позиций — это дело сугубо личное**. Но этот сугубо личностный выбор должен опираться на исторический фундамент умственного развития человечества в целом, способствовать позитивному решению глобальных проблем, стоящих сегодня перед жителями нашей планеты, определять место носителя этой позиции в системе общественных отношений и среди всего множества индивидов. Эта позиция должна быть философски обоснована. Один из немецких философов заметил: кто стремится к философски обоснованному мировоззрению, должен отважиться на то, чтобы опираться на собственный разум.

4. Положения о **менталитете** лишь в последние годы представлены в школьном обществензнании. Термин этот многозна-

чен, ученые дают различные его толкования, замечая при этом, что менталитет проще описать, чем определить. Эту ремарку ученых полезно учесть педагогу, не требуя от учащихся «железных» определений. Заметим, что в специальной литературе, кроме термина «менталитет», используется и термин «ментальность». Иногда эти термины отождествляют. Но есть и иная точка зрения: менталитет имеет всеобщее, общечеловеческое значение, а ментальность может относиться к различным социальным группам и историческим временам (например, «русская ментальность», «исламская ментальность», «средневековая ментальность»). При подготовке к уроку педагогу целесообразно ознакомиться с опубликованными в журнале «Преподавание истории в школе» материалами конференции «Русская история: проблемы ментальности» (1995.— № 2, 3), статьей о ментальности России в «Социально-политическом журнале» (1997.— № 3, 4), а также со статьей Л. Н. Пушкарева «Что такое менталитет?» (Отечественная история.— 1995.— № 3). Полезно обратиться и к статье «История средних веков: новый учебник», в которой содержатся как определение ментальности, так и некоторые конкретные ее проявления (Преподавание истории в школе.— 1996.— № 1). Некоторые из наиболее распространенных толкований менталитета воспроизводятся ниже в целях лучшей ориентировки педагога.

Во многих определениях подчеркивается, что менталитет является совокупностью (т. е. набор, сочетание), а не системой идей, интеллектуальных установок.

Автор ряда исследований, а также школьного учебника «История средних веков» А. Я. Гуревич характеризует менталитет (ментальность) как социально-психологические установки, автоматизмы и привычки сознания, способы видения мира, представления людей, принадлежащих к той или иной социально-культурной общности. Менталитет, продолжает исследователь,— это «представления людей, заложенные в их сознание культурой, языком, религией, воспитанием, социальным общением». В учебном пособии П. С. Гревича «Культурология» (М., 1996) отмечается, что менталитет (ментальность) — это относительно целостная совокупность мыслей, верований, навыков духа, которая создает картину мира и скрепляет единство культурной традиции или какого-нибудь сообщества. Ментальность — это общее, что рождается из природных данных и социально обусловленных компонентов и раскрывает представление человека о жизненном мире.

В одном из философских словарей указывается: «Ментальность, менталитет (от лат. *mentalis* — ум, мышление, образ мыслей, душевный склад) — глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания, включающий и бессознательное. Ментальность — совокупность готовностей, установок и predispositions индивида или социальной группы действовать, мыслить, чувствовать и воспринимать мир определенным образом. Ментальность формируется в зависимости от традиций, культуры, социальных структур и всей среды обитания человека и сама, в свою очередь, их формирует, выступая как порождающее сознание, как трудно определимый исток культурно-исторической

динамики» (см.: Современная западная философия: Словарь.— М., 1991.— С.176—178).

Некоторые исследователи рассматривают ментальность как духовное явление, обладающее качествами, свойственными той или иной нации, определяющее ее «лицо», ее роль в истории и современности. Ментальность, полагает современный философ И. К. Пантин,— «это своеобразная память народа о прошлом, психологическая детерминанта поведения миллионов людей» (Вопросы философии.— 1994.— № 1.— С. 30). Таким образом, ученые сосредоточивают внимание на коренных установках и стереотипах сознания, на вере, индивидуальном и общественном мировидении. При этом подчеркивается, что менталитет обладает большой исторической длительностью и значительной устойчивостью, изменяется гораздо медленнее, чем материальное производство или общественно-политические условия. Поэтому один из исследователей характеризовал менталитет как «темницы, в которые заключено время большой длительности» (см.: Гуревич А. Я. Исторический синтез и школа «Анналов».— М., 1993.— С. 54).

Можно объяснить учащимся, что благодаря ознакомлению с сущностью менталитета выясняются «внутренние пружины» деятельности людей, социальных групп — умонастроения, установки, ценностные ориентации. Постигание этих «внутренних пружин» дает возможность рассмотреть прошлое и настоящее, не сводя этот анализ лишь к освещению социально-экономических, классовых, партийных факторов, а дополняя его разбором явлений менталитета. Исследование ментальности, отмечают ученые, дает возможность перекинуть мостик над пропастью, создавшейся в результате размежевания социальной истории и истории духовной жизни.

Устойчивость менталитета отнюдь не означает его неизменность. Приведем примеры таких изменений.

Среди народных масс России долгое время была преобладающей и, как многим казалось, незыблемой монархическая традиция. Однако события XX в. прочно вытравили пиетет царской монархии в душах миллионов и миллионов людей.

Весьма длительное, измеряемое многими веками, историческое время люди, по-разному относясь к войнам (разделяя воинственность или считая ее преступлением), были уверены, что войны неистребимы. Эта уверенность была составной частью менталитета. Мучительные испытания, которые переживает человечество со времени первой мировой бойни, чудовищное усиление смертоносного потенциала войны привели к тому, что люди начали пересматривать традиционное отношение к войне, хотя этот пересмотр охватил еще далеко не всех, опасность войн еще не исчезла.

Рассматривая различные разновидности менталитета (национальный, конфессиональный, профессиональный, возрастной и т. п.), целесообразно уяснить и смысловое отличие понятий «менталитет» и «сознание»: мы не говорим о «русском сознании», «немецком сознании», «средневековом сознании», «исламском сознании», «юридическом сознании», «старческом сознании». Сознание — это часть, аспект, элемент менталитета,

который представляет собой более широкое явление духовного мира человека и общества, поскольку, как это отмечалось выше, включает в себя и элементы бессознательного, и элементы подсознательного, а также сложившиеся ценностные ориентации, установки социально-психологического плана и многое другое.

Уроки 29, 30. Моральная оценка личности

Проблема нравственной оценки деятельности человека — одна из наиболее актуальных в курсе «Человек и общество». Та или иная позиция в ее решении во многом влияет на мировоззрение человека, на его менталитет. Не случайно проблемы нравственной оценки занимали и занимают сейчас одно из центральных мест в религиозных системах, в идеологических построениях (даже если отрицается сам факт существования той или иной идеологии). Нравственные оценки в неявной, эстетически значимой форме оказывают нередко значительно большее влияние на аудиторию, чем обнаженное «чтение морали», крайне редко позитивно воспринимаемое учащимися (или иной аудиторией).

Особенность изучения подтемы «Нравственная оценка деятельности» в 9—11 классах обусловлена, в частности, и тем, что целый ряд вопросов, связанных с моралью, вне которой не может быть нравственной оценки личности, уже рассматривался учащимися в 9 классе при изучении курса «Введение в обществознание». В учебном пособии для 8—9 классов общеобразовательной школы (под ред. Л. Н. Боголюбова) в главе V части II «Личность. Мораль. Право» рассмотрены следующие вопросы:

1. Личность и моральная ответственность.
2. Что такое мораль.
3. Добро и зло.
4. Роль морали в жизни человека и общества.
5. Долг и совесть.
6. Нравственные основы любви, брака и семьи.
7. Нравственная культура.
8. Современный этикет.

Как видно из приведенного выше перечисления названий параграфов главы «Личность и мораль», учащиеся имели возможность ознакомиться с целым рядом аспектов учения о морали. Однако рассмотрение вопросов, связанных с моралью, в 9 классе осуществляется преимущественно с позиций уяснения места морали в системе человеческих ценностей. Это важно для воспитательного процесса, для формирования личности, но не исчерпывает многих проблем, связанных так или иначе с вопросами нравственности. В учебном пособии «Введение в обществознание» мораль рассматривается прежде всего как важный компонент индивидуального сознания, индивидуального мировоззрения, в то же время нельзя игнорировать и то, что мораль, нравственность, этика являются компонентами сознания тех или иных социальных групп, носят общественный характер (см. § 15

учебника «Человек и общество»). Данный параграф посвящен преимущественно проблеме нравственной оценки деятельности.

План изучения нового материала

1. Что такое моральная оценка деятельности?
2. Индивидуальное и групповое в моральной оценке.
3. Становление нравственности в человеке.

1. Выше мы уже рассматривали деятельность человека как важнейшую сторону его бытия. Деятельность человека, как индивидуальная, так и в составе той или иной общности людей, всегда затрагивает различного рода интересы: отдельных личностей, социальных, этнических, профессиональных групп, народонаселения тех или иных территорий, государственные, межгосударственные и даже общечеловеческие интересы. Исходя из этих интересов дается **оценка деятельности** как отдельных людей, так и их общностей. Эта оценка может носить, как известно, юридически-правовой характер, и тогда она получает выражение в тех или иных политических документах: соответствующих заявлениях министерств иностранных дел, представительств, в дипломатических нотах, меморандумах, а иногда и в ультиматумах, т. е. в очень резких требованиях, сопровождающихся нередко угрозами применить силовое воздействие.

В системе оценок тех или иных видов человеческой деятельности все большее значение приобретает мнение международных организаций (прежде всего, Организации Объединенных Наций), которые, не ограничиваясь документальным осуждением или, наоборот, поддержкой тех или иных деяний, применяют и силовые методы воздействия, включающие военные операции, эмбарго на те или иные виды внешнеторговой деятельности и т. д.

Но в системе оценок человеческой деятельности видное место занимают и моральные, нравственные оценки.

Что представляет собой моральная оценка? Данное понятие раскрывается в философской литературе, литературе по этике. В своей основе оно сводится к тому, что это одобрение или осуждение (в категориях морального сознания) различных действий отдельных людей или социальных групп с точки зрения определенных моральных требований. Что такое моральные требования? Это ответ на вопрос о том, как человек должен поступать в той или иной конкретной ситуации. Моральные требования отражают исторический опыт моральных отношений между людьми и распространяются на всех людей (т. е. идут от всех ко всем). Можно трактовать моральные требования и как определенные нормы, установленные религиозными доктринами (см.: Нагорная проповедь (Библия: Книга Нового Завета, Евангелие от Матфея) и др.). Соответствие или несоответствие деятельности людей этим нормам может выражаться в похвалах или порицаниях, в согласии с той или иной деятельностью или ее критике,

в проявлении тех или иных моральных чувств, иногда в весьма экспансивной форме.

Моральные требования предполагают наличие *самооценки* у лиц, ведущих ту или иную деятельность, понимание ими содержания категорий добра и зла, совести, стыда, гордости, раскаяния и т. п.

При моральных оценках принято различать их сугубо *оценочную* и *предписательную* формы: в первом случае то или иное действие сопоставляется с установившимися нормами, предписаниями и т. п., во втором — содержит в себе указание на необходимость или, наоборот, нежелательность тех или иных действий.

Представляется целесообразным отметить, что моральная оценка тех или иных действий органически связана с таким явлением духовной жизни, как **общественное мнение** (см.: Горшков М. К. Общественное мнение. История и современность. — М., 1988, и др.).

По сути дела, общественное мнение есть духовное выражение той или иной позиции людей по тому или иному вопросу. Именно общественное мнение одобряет или осуждает те или иные виды деятельности, те или иные поступки людей, в частности лиц, стоящих во главе органов управления или являющихся владельцами частной собственности.

Общественное мнение обуславливается рядом факторов, среди которых на одно из первых мест выходит общая культурная, политическая, нравственная подготовка того или иного субъекта общественного мнения, наличие у него фундаментальной жизненной позиции. А эта позиция является прежде всего результатом, итогом общеобразовательной гуманитарной подготовки, итогом деятельности учебного заведения, педагога. Кроме этого, важнейшим фактором формирования общественного мнения является деятельность средств массовой информации (СМИ), которая «вооружает» субъекта общественного мнения той или иной информацией, оказывающей весьма значительное влияние на жизненную позицию личности. В наши дни особое значение в системе СМИ приобрело телевидение. Во многих случаях оно является единственным источником формирования общественного мнения по современным вопросам. В связи с этим представляется актуальной работа педагога по формированию у учащихся самостоятельной позиции, выработке у учащихся собственного мнения по тем или иным вопросам. Причем совершенно необходимо, чтобы это мнение не совпадало с мнением, высказываемым СМИ: практика исследований показывает, что здесь возможен очень широкий диапазон взаимоотношений. Осмыслить содержание первого вопроса поможет выполнение заданий 5, 6, 7 к § 14 учебника.

2. Важной стороной изучения подтемы является рассмотрение проблемы о взаимоотношении **индивидуального, социально-группового, национального и общечеловеческого** в моральной

оценке. Моральная оценка, как мы видели выше,— это оценка прежде всего индивидуальная и принадлежит личностному, индивидуальному сознанию. Но любой отдельный человек, любой индивид входит в какую-либо социальную-групповую, национальную общность, не говоря уже о том, что с другими людьми его объединяет понятие «человечество». Влияет ли это «вхождение» на характер моральных оценок? Безусловно, это влияние имеет место, и сознание личности, сознание индивида, включающее в себя нравственную оценку, формируется под влиянием не только индивидуального, но и группового бытия, группового сознания. Так, нравственные оценки индивида формируются под воздействием микроклимата семьи (правда, нельзя абсолютизировать это влияние). Нравственные оценки индивида формируются в процессе его контактов с товарищами по учебе, по совместному проведению свободного времени. На нравственные оценки влияют художественная литература и иные культурные ценности, религиозные ценности, в особенности содержащиеся в таких памятниках культуры, как Библия, Коран, Тора. В принципе можно говорить не только о социально-групповой моральной оценке как таковой, но и о сугубо конфессиональной.

Немало дискуссий в явной или неявной форме ведется по поводу классового характера морали и тем самым классового характера моральных оценок. В течение длительного времени в нашей системе образования противопоставлялись (и это противопоставление абсолютизировалось) мораль буржуазная и мораль пролетарская (а затем коммунистическая). Вопрос о специфике, особенностях морали и нравственных оценок применительно к классам как носителям (порой творцам) соответствующей морали и моральных оценок далеко не прост. Но характерным для значительного периода в нашей истории явилось крайне упрощенное понимание этой специфики. Факт принадлежности индивида к тому или иному социально-экономическому или социально-политическому классу не означает идентичности содержания его нравственного сознания с нравственным сознанием других индивидов, принадлежащих к тому или иному классу. Мы знаем массу примеров, когда представители класса имущих в своих литературных произведениях, в своем образе жизни давали пример именно положительного решения тех морально-нравственных проблем, которые стояли перед угнетенными классами. Если мы обратимся, например, к творчеству великого русского писателя Л. Н. Толстого, к его нравственным установкам — не гневись, не кланись, не противься злу, не блуди, не вой и другим, к его личному образу жизни, то мы увидим здесь глубокое расхождение его нравственных ценностей с аналогичными по направленности нравственными оценками многих представителей того класса, к которому принадлежал сам Л. Н. Толстой. Представляется актуальным разъяснить учащимся, что нравственная оценка той или иной деятельности со стороны индивида, принад-

лежащего к тому или иному социально-экономическому или социально-политическому классу, зависит не от автоматического, бездумного отнесения его к этим классам, а от нравственной культуры человека (хотя на содержание этой культуры накладывают свой отпечаток и совокупность его личностных или групповых интересов).

Аналогичная ситуация имеет место при анализе особенностей нравственных оценок представителей тех или иных этнических групп. Принадлежность к этническим группам — реальность и современного человечества, и современного российского общества. Выдвинутый когда-то пропагандистский тезис о стирании всех национальных граней, о становлении вместо множества этнических групп новой общности — «единый советский народ» — оказался несостоятельным.

Что влияет на этнический аспект нравственных оценок? Прежде всего отметим, что определенное проявление этих этнических аспектов реально существует. Это проявляется в националистических (этнических, расовых) предрассудках, в делении этнических общностей на полноценные и неполноценные, в существовании различных разновидностей расизма и национализма. Формирование нравственных оценок индивидов, принадлежащих к той или иной этнической группе, происходит на основе усвоения исторического опыта, национальных ценностей. Но здесь необходимо учитывать не столько принадлежность индивида к той или иной этнической группе, сколько степень овладения им нравственной культурой общества, в котором существует данная этническая группа, нравственной культурой человечества.

Чрезвычайно важным для рассмотрения системы нравственных оценок деятельности человека или общностей людей является вопрос об **общечеловеческом характере** этих оценок. С определенных позиций кажется, что наличие индивидуальных, социально-групповых, этнических особенностей в формировании нравственных оценок исключает общечеловеческие оценки, т. е. оценки, выходящие за рамки всех тех особенностей, о которых говорилось выше. Однако по мере усиления международных связей, усиления влияния международных организаций на жизнь отдельных стран и народов формируются и общечеловеческие оценки деятельности как юридического, так и морально-нравственного характера. В учебнике приведены примеры, свидетельствующие о становлении общечеловеческих норм в морально-нравственных оценках. Возможно и использование на уроке материалов, направленных на совершенствование нравственного потенциала человечества, в особенности документов ООН, ЮНЕСКО и других организаций. Целесообразно в связи с изучением этой части содержания обсудить задание: 8 к § 14 учебника.

Важной стороной анализа системы нравственных оценок деятельности людей являются вопросы о профессиональной и трудовой этике.

Прежде всего целесообразно рассмотреть вопрос о **трудовой этике** как системе норм и взглядов на труд, на место труда в жизнедеятельности человека. Не секрет, что в современных условиях среди определенной части молодежи (и не только молодежи) сложилось негативное отношение к труду. В связи с этим можно посвятить часть занятия обсуждению *ценности труда*, значения труда для формирования личности, места трудолюбия как морально-этической категории в системе личности человека. Актуален вопрос о месте нравственной оценки в системе стимулов труда, в частности в становлении самооценки человека, в становлении его общественного статуса. Имеется также возможность обсудить этот вопрос на следующих уроках подтемы «Трудовая деятельность» с опорой на усвоенный материал § 14.

Определенным аспектом проблемы нравственной оценки труда как ценности жизни и культуры является вопрос о **профессиональной этике**. Под профессиональной этикой понимаются прежде всего нравственные оценки той деятельности, которая объединяет людей определенной профессиональной группы. Не секрет, что профессиональная деятельность содержит свои «моральные кодексы», которые предписывают людям, занимающимся тем или иным видом деятельности, определенные действия, поступки, нормы и т. д. Ярким примером такого «морального кодекса» является клятва Гиппократа, которую приносят все лица, занимающиеся врачебной деятельностью. Своего рода «моральными кодексами» являются присяги военнослужащих или иных категорий работников государственной службы. Положительно оценивая профессиональную этику как конкретизацию и развитие общей системы нравственных оценок, нельзя в то же время обойти и ее искажения, получающие выражение в определенной кастовости, в упрочении ею отчуждения лиц какой-либо профессиональной группы от других социальных и иных групп, от других индивидов.

3. Определенная часть занятия, связанная с анализом системы нравственных оценок деятельности человека, посвящена вопросу о становлении нравственности в человеке.

Как отмечается в учебнике, в истории философской и этической морали существовала точка зрения, согласно которой моральные качества присущи человеку изначально. Анализ истории человечества, современной духовной жизни человека, социальной жизни общества показал, что моральные качества как таковые, а тем более моральные качества, положительно влияющие на развитие личности, общностей людей, человечества в целом, отнюдь не заложены в человеке с момента его рождения, а формируются в процессе общего и тем более нравственного воспитания. Здесь свои роли играют и нравственная атмосфера семьи, и общение с товарищами по учебе, по спортивной команде, по досугу, и воздействие личности педагога, и восприятие духовных ценностей культуры во всем их многообразии. Но, как

показывает опыт, совершенно особую роль в нравственном развитии личности играет усвоение наиболее значимых и для истории человеческой цивилизации, и для современности трудов выдающихся моралистов прошлого. Там, где оказывается недостаточной абстрактная теория, оказывается эффективной история того или иного явления. Поэтому ориентация учащихся на самостоятельное изучение памятников мировой этической мысли, на чтение биографий тех, кто внес свой вклад в становление нравственности и морали как ценностей современной цивилизации, представляется важным для завершения изучения данной темы. Для изучения темы целесообразно пользоваться различного рода философскими словарями, где даны многие определения категорий, связанных с нравственностью. И учителю, и учащимся полезно обратиться к «Школьному философскому словарю» (под ред. А. Ф. Малышевского), к «Философскому словарю» П. С. Гуревича. Для учащихся, проявляющих повышенный интерес к проблеме, можно рекомендовать тему XIX из пособия А. Я. Гуревича «Введение в философию».

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «МАТЕРИАЛЬНО-ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА»

Общая характеристика темы

Эта тема наименьшая по объему, но не менее значимая, чем другие. Напротив, деятельность людей, происходящая в сфере материального производства, признается многими учеными первостепенной по отношению к другим видам деятельности. Производство как процесс создания материальных благ рассматривается одновременно и как процесс формирования физических и духовных качеств человека.

Некоторые философы в структуре **материального производства** различают сегодня, с одной стороны, *технологический способ производства* — способ взаимодействия людей с предметами и средствами своего труда и по этому поводу между собой, а с другой стороны, *экономический способ производства*, т. е. общественный способ взаимодействия производительных сил и производственных отношений, который позволяет обществу нормально функционировать на данной конкретно-исторической ступени своего развития (см.: *Крапивенский С. Э. Социальная философия.* — М., 1995. — С. 77).

Содержание темы раскрывает главным образом аспекты деятельности, связанные с технологическим способом производства.

Будучи процессом создания материальных благ, необходимых для нормальной жизнедеятельности людей в обществе, материальное производство включает в себя целесообразную деятельность, т. е. труд; предметы труда: различные материалы, как

естественные, природные, так и подвергшиеся обработке; средства труда, служащие для воздействия на предмет труда, главная их часть — орудия производства (инструменты, машины, автома-
маты).

Основные понятия темы: материальное производство, труд, производительность труда, разделение труда, содержание труда, профессия, квалификация, трудовая дисциплина, условия труда, культура труда, гуманизация труда, изобретательская деятельность.

Трудовая и изобретательская деятельность рассматривается в соответствии с общей формулой, отражающей структуру деятельности: цель — средства — действия, направленные на достижение цели — результат (§ 3 учебника). Опорой для изучения этих вопросов являются знания, полученные в курсе «Технология (трудовое обучение)», а также представления о развитии материального производства, полученные в курсе истории. При подготовке к урокам темы могут быть использованы учебные пособия для вузов: *Кравченко А. И.* Социология: справочное пособие. — М., 1996. — Раздел «Основные понятия социологии труда и экономической социологии»; *Барулин В. С.* Социальная философия. — М., 1999. — Раздел 1. — Гл. II. Материально-производственная сфера общества; Социальная философия / Под ред. В. Н. Лавриненко. — М., 1995. — Гл. 4, «Философские проблемы экономической жизни общества».

Можно предложить два варианта планирования темы.

Вариант 1

Уроки 1, 2. Трудовая деятельность (традиционные уроки).

Уроки 3, 4. Изобретательская деятельность (1-й час — практические занятия с выполнением заданий к § 17, 2-й час — лабораторная работа с учебником или лекция).

Вариант 2 (традиционные уроки)

Уроки 1, 2. Трудовая деятельность.

Уроки 3, 4. Изобретательская деятельность.

Уроки 31, 32. Трудовая деятельность

Уроки направлены на раскрытие социологических факторов и резервов повышения эффективности трудовой деятельности.

Труд предстает перед учащимися как способ удовлетворения человеческих потребностей; как источник общественного богатства; как творец общества и фактор общественного прогресса; как ваятель человека во все исторические эпохи; как главный устой существования человеческого общества и его развития. Уроки призваны формировать понимание трудовой деятельности как обусловленной технологическими средствами и независимую от

субъективных желаний целесообразную форму профессиональной активности индивида.

На уроках учащиеся приобретают знания о субъекте трудовой деятельности, средствах труда, его условиях, существенных особенностях трудового процесса. Уроки должны содействовать формированию у учащихся установки на сознательный выбор профессии, высококвалифицированный труд.

К этим урокам целесообразно повторить текст «Трудовая деятельность» из § 4, а также текстов «Социальные нормы» и «Отклоняющееся поведение» из § 6.

План изучения нового материала

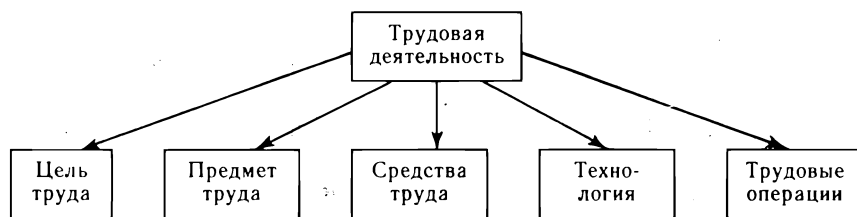
1. Материальное производство.
2. Трудовая деятельность.
3. Современный работник.
4. Проблема гуманизации труда.

Подготовке учителя к уроку может помочь указанная выше книга А. И. Кравченко, а также книга: Социология труда / Под ред. Н. И. Дряхлова, А. И. Кравченко, В. В. Щербины.— М., 1993.— Раздел II.

1. В начале занятия вновь сравниваются духовное и материальное производство, только на этот раз с целью выявления особенностей **материального производства**. Главное различие — в создаваемом продукте.

2. **Структура трудовой деятельности** может быть отражена в схеме 1.

Схема 1. Структура трудовой деятельности



Каждый элемент трудовой деятельности должен быть охарактеризован на уроке.

Важно также раскрыть понятие «содержание индивидуального труда». Оно выражает распределение функций на рабочем месте и определяется совокупностью выполняемых операций.

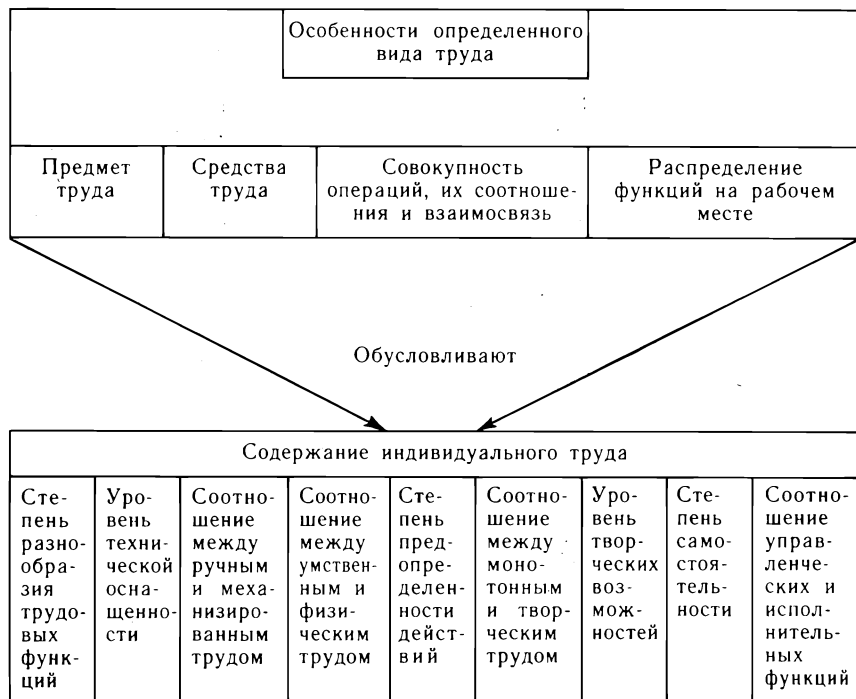
В зависимости от роли работника в производственном процессе следует различать функции: 1) *энергетическую*, когда

работник приводит в движение средства труда; 2) *технологическую* — наблюдение и контроль за движением предмета и средств труда с наладкой и регулированием оборудования; 3) *управленческую*, связанную с подготовкой производства и руководством исполнителями (см.: Дикарева А. А., Мирская М. И. Социология труда.— М., 1989.— С. 110).

Главный фактор, обуславливающий изменение трудовых функций,— **научно-технический прогресс**.

Понятие «содержание индивидуального труда» может быть представлено с помощью схемы 2.

С х е м а 2. Содержание индивидуального труда



Учащимся предлагается, опираясь на схемы 1 и 2, подробно охарактеризовать любой вид труда. При этом желательно, чтобы был рассмотрен каждый элемент данного вида трудовой деятельности. Затем можно организовать обсуждение заданий 4, 5 к § 16 учебника.

Понятие «производительность труда» дается в двух определениях (конец второго абзаца текста в § 16, озаглавленного «Трудовая деятельность»); на них следует обратить внимание учащихся. После этого предлагается выполнить задание 1 к § 16 учебника.

О разделении труда учащиеся имеют представление из курсов истории и технологии. Поэтому предлагается ответить на вопрос «Что такое разделение труда?» и привести примеры.

Затем дается задание: вспомнить содержание § 5 учебника и подумать, какую роль играет общение в трудовой деятельности. Рассмотрение второго вопроса завершается выводом о том, что трудовая деятельность с точки зрения социологии — это относительно жестко фиксированный во времени и пространстве целесообразный ряд операций и функций, совершаемый людьми, объединенными в производственной организации.

3. Каким должен быть работник, соответствующий характеру современного производства? Такой вопрос можно поставить учащимся, переходя к следующему пункту плана. Для дальнейшего рассмотрения из числа названных учащимися качеств выделяются профессионализм, квалификация, дисциплина, инициатива.

В обыденной речи **профессионализм** — это хорошее владение своей профессией. Делать что-либо профессионально означает делать в полном соответствии с требованиями данного производства, данной области деятельности. В социологических исследованиях отмечается, что профессия может быть описана с помощью системы признаков, характеризующих данный вид труда, требований к работнику той или иной профессии; — *профессиональные граммы*. **Квалификация** — это степень готовности к какому-нибудь виду труда, уровень подготовленности. Квалификация работников выражается через систему тарифных разрядов рабочих. В ее основе лежит оценка *сложности выполняемой работы*. От степени сложности работы специалисты отличают ее *квалификационные характеристики* — объем профессиональных знаний и трудовых навыков, которыми должен обладать рабочий данной профессии и данного разряда.

Целесообразно просить преподавателя труда найти квалификационные характеристики каких-либо рабочих профессий, с тем чтобы зачитать их на данном уроке в качестве иллюстраций к определению «квалификация».

Далее раскрывается значение **трудовой дисциплины** как закрепленной правом и другими социальными нормами системы организационных отношений, направленной на поддержание надлежащего порядка в процессе осуществления трудовой деятельности.

Учащимся предлагается подумать, почему в современных условиях значение трудовой дисциплины возрастает. Обобщая ответы, учитель подчеркивает: чем глубже разделение труда, чем сложнее оборудование, тем важнее слаженность в работе всех участников трудового процесса, тем тяжелее для производства последствия нарушений трудовой дисциплины.

Ставятся вопросы: 1. Что такое социальные нормы, какова их роль в деятельности людей? 2. Как общество реагирует на поведение, отклоняющееся от норм?

Затем учащиеся читают текст учебника. Ставится вопрос: какие нормы, определяющие дисциплинированное поведение, можно отнести к социальным? Ответы корректируются: общественные отношения в производстве регулируются социальными нормами, закрепляющими трудовую и договорную дисциплину, а технологическая дисциплина определяется техническими нормами.

Учащимся предлагается привести примеры *правовых* и *моральных норм*, регулирующих поведение в процессе труда, и санкций в связи с отклонением от этих норм. В случае затруднений учитель приводит статьи из Кодекса законов о труде, а также моральные поучения, отражающие отношение к труду.

Правовые нормы могут быть проиллюстрированы статьями 127 и 135 КЗоТ. Статья 127 «Обязанности работников» гласит: «Работники обязаны работать честно и добросовестно, блюсти дисциплину труда, своевременно и точно исполнять распоряжения администрации, повышать производительность труда, улучшать качество труда, соблюдать технологическую дисциплину, требования по охране труда, технике безопасности и производственной санитарии, бережно относиться к имуществу предприятия, учреждения, организации».

Санкции предусмотрены статьей 135 «Взыскания за нарушение трудовой дисциплины»:

«За нарушение трудовой дисциплины администрация предприятия, учреждения, организации применяет следующие дисциплинарные взыскания:

- 1) замечание,
- 2) выговор,
- 3) строгий выговор,
- 4) увольнение...»

Моральные нормы можно показать на примере русских народных пословиц:

Терпение и труд все перетрут.

Двое пашут, а семеро руками машут.

Не умеешь шить, так не пори.

У плохого мастера такова и пила.

Кто ленив с сохой, у того год плохой.

Делай свое дело за семерых, а слушайся одного.

У него дело из рук валится. Работа в руках гниет.

Ленивый и могилы не стоит.

Не гляди на дело, гляди на отделку.

По работе и мастера знать.

У работающего в руках дело огнем горит.

Рядись, не стыдись, а работай, не ленись.

В этих пословицах слышится осуждение лени, поощряется умение работать.

Могут быть приведены и авторитетные высказывания о добросовестном труде, о мастерстве.

«Всю мою жизнь я видел настоящими героями только людей, которые любят и умеют работать». *М. Горький*

«Соедините знание и труд, дайте знание тем людям, которые по необходимости извлекут из него всю заключающуюся в нем практическую пользу, и вы увидите, что богатства страны и народа начнут увеличиваться с невероятною быстротою». *Д. И. Писарев*

Трудись, покамест служат руки,
Не сетуй, не ленись, не трусь,
Спасибо скажут наши внуки,
Когда разбогатеет Русь.

Н. А. Некрасов

«Человек, считающий жизнь трудом, будет ставить себе целью, по мере приобретения умения, ловкости и выносливости, все больший и больший труд, все более и более наполняющий его жизнь». *Л. Н. Толстой*

Учитель говорит, что в общественном мнении нормой является прилежный, умелый труд, а отклонением от нормы является общественное осуждение ленивых, недобросовестных, неумелых работников.

Учебное пособие говорит о сочетании исполнительности с инициативой. В этом случае речь идет о понимании инициативности как «находчивой исполнительности», когда работник сам ищет и находит оптимальные способы выполнения производственной задачи.

На уроке целесообразно обсудить задание 3 к § 16 учебника.

4. Переходя к следующему вопросу, целесообразно вместе с учащимися прочитать первый абзац текста, озаглавленного «Проблемы гуманизации труда» (§ 16 учебника), обратив внимание на новый аспект рассмотрения трудовой деятельности: насколько эта деятельность соответствует природе человека.

Из курса истории учащиеся знают, как человек превратился в процессе индустриального развития в придаток машины. В учебнике характеризуется дегуманизация труда, т. е. превращение человека всего лишь в «фактор производства».

Вариантом дальнейшей работы может быть самостоятельное изучение учащимися текста «Проблемы гуманизации труда» и составление развернутого плана. При этом важно проследить, чтобы в плане были зафиксированы признаки системы Ф. Тейлора, перечислены структурные элементы условий труда, названы факторы гуманизации труда и основные компоненты культуры труда.

Иной вариант предполагает раскрытие проблемы самим учителем. В этом случае учитель зачитывает фрагменты из книги Ф. Тейлора, позволяющие вместе с отрывком, приведенным в учебнике, полнее представить его систему, которую Тейлор называл научной организацией труда.

«...Развитие научной организации труда предполагает выработку многочисленных правил, законов и формул, которые заменят собой личное суждение индивидуального рабочего...» «Труд каждого рабочего целиком учитывается в плане дирекции по меньшей мере на один день вперед, и каждый отдельный рабочий получает в большинстве случаев подобную письменную инструкцию, регулирующую во всех деталях урок, который он должен выполнить, как равно и средства, подлежащие с его стороны использованию в работе» (Тейлор Ф. У. Научная организация труда // Научная организация труда и управления / Под ред. А. Н. Щербаня. — М., 1965. — С. 217).

Следует подчеркнуть, что система Тейлора обеспечила значительное повышение производительности труда и содержала в себе немало рациональных решений, соответствующих уровню материального производства начала XX в. Однако обозначилась проблема: насколько возможно в данных технических и общественных условиях гуманизировать человеческий труд?

Один из аспектов проблемы — **условия труда**. В социологии выделяются следующие группы элементов условий труда:

1. Санитарно-гигиенические элементы (освещенность, шум, вибрация, ультразвук, разнообразные излучения и т. п.).

2. Психофизиологические элементы (физическая нагрузка, нервно-психическое напряжение, монотонность работы, рабочая поза и т. п.).

3. Социально-психологические элементы (психологический климат трудового процесса, его некоторые социальные характеристики).

4. Эстетические элементы (художественно-конструкторские качества рабочего места, архитектурно-художественные качества интерьера и т. п.) (см.: Энциклопедический социологический словарь. — М., 1995. — С. 843).

Возможные пути гуманизации труда рассматриваются на основе текста учебника.

Полезно обсудить на уроке задание 6 к § 16 учебника, позволяющее увидеть сложность проблемы гуманизации труда.

Уроки 33, 34. Изобретательская деятельность

Уроки эти заключают тему, посвященную материально-производственной деятельности. Их содержание нельзя отнести к числу традиционных для школьного образования. Однако вопросы, рассматриваемые на них, вызывают известный интерес школьников, они связаны с современной эпохой научно-технического прогресса, в которой многое определяется нестандартными техническими находками, связанными с изобретательством.

Несомненно, изобретательская деятельность присуща человеку с самого начала его существования, да и сам процесс антропогенеза ученые по праву связывают с нестандартными для

живого организма на Земле действиями, составившими в совокупности человеческое существование в природе. По сути дела, люди решали изобретательские задачи, становясь людьми.

Целесообразно провести внутрикурсовые связи с темой «Научное познание» (§ 9 учебника), которая касается вопросов поиска истины, методов научного познания, являющихся постоянным спутником изобретательской деятельности (гипотеза, моделирование).

Возможно проведение занятия по схеме (практическое занятие по решению задач в группах — общее обсуждение результатов выполнения задач — объяснение учителя по плану):

1. *Основные этапы изобретательской деятельности:*

- мотивы;
- цель;
- средства (использование знаний и умений);
- результат (создание принципиально нового способа решения технической задачи).

2. *Психологические аспекты изобретательства:*

- творческий потенциал изобретателя;
- причины возникновения психологического затруднения;
- преодоление затруднения с помощью «барьера-подсказки».

3. *Теория решения изобретательских задач — способ обучения изобретательству:*

- поиск задачи;
- подбор стандартных решений, применявшихся для решения других изобретательских задач;
- изобретательское моделирование;
- «оператор РВС»;
- оформление изображения.

Урок 1 — практический — можно организовать как работу в группах с заданиями 1, 3, 4, 5, 6, 7 к § 17 учебника. Возможно своеобразное соревнование: какая из групп за отведенное время (15 мин) сумеет решить больше задач? Обязательным этапом организации практической части является задание на осмысление собственной деятельности:

1. Что делала группа?
2. Что способствовало успешной работе?
3. Что мешало успешной работе?

В процессе обсуждения важно подвести учащихся к пониманию того, что им пришлось решать, по сути дела, изобретательские задачи, пусть сформулированные не ими, но по алгоритму ничем не отличающиеся от деятельности изобретателя.

В анализе второго и третьего вопросов необходимо особо выделить суть затруднений (непонимание существа задачи, попытки ограничиться стандартными путями решения и т. п.). Важно также направить обсуждение на выявление качеств, которые проявляют отдельные учащиеся в ходе групповой работы.

Помимо указанных заданий, учитель может найти их в следующих пособиях:

Альтшуллер Г., Селюцкий Е. Крылья для Икара.— Петрозаводск, 1980; Иванова Г. ...И начинайте изобретать.— Иркутск, 1987; Захарченко В. Это вы можете.— М., 1991.

Большое количество изобретательских задач можно найти на страницах журналов «Техника — молодежи», «Наука и жизнь».

После подведения итога практической работы на **втором уроке** учитель может по предложенному выше плану организовать объяснение содержания материала, опираясь на практический и эмоциональный опыт, полученный школьниками в первой части урока.

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВА»

Общая характеристика темы

Данная тема завершает раздел «Деятельность в жизни человека и общества». Первая тема содержала общую характеристику деятельности; вторая и третья раскрывали духовную деятельность (включая познавательную), направленную на изменение сознания людей; четвертая тема освещала материально-производственную деятельность, направленную на преобразование природы; настоящая тема характеризует социально-преобразовательную деятельность, т. е. деятельность, направленную на преобразование общества.

Если духовная деятельность наполняет духовную сферу жизни общества, материально-производственная составляет основу экономической сферы, то **социально-политическая деятельность направлена на преобразование общества в целом.**

Результатом социально-преобразующей деятельности (включаящей политическую) является развитие общества.

В философии развитие понимается как направленные, необратимые качественные изменения системы. Уже в § 1 «Общество и общественные отношения» общество характеризовалось как динамическая система. В данной теме этот тезис наполняется конкретным содержанием.

Базовыми понятиями темы являются «процесс», «функционирование», «изменение», «развитие», «прогресс».

Процесс — это единая серия изменений в социальной системе, ее структурных частях. Социальные процессы — это совокупности человеческих действий, обуславливающие воспроизводство и развитие общества, определяющие сохранение и трансформации связей социального бытия. Для понимания социального процесса особое значение имеет понятие деятельности. С помощью

этого понятия удастся показать, как осуществляется перенос человеческих сил и способностей из одной сферы общества в другую, как соединяются человеческие действия в пространстве и времени, образуя устойчивые и вместе с тем динамичные связи человеческого бытия.

Простейшим процессом является функционирование общества, т. е. происходящие в нем обратимые изменения, связанные с его повседневной жизнедеятельностью в рамках сложившихся структур и отношений.

Под **социальным изменением** понимается переход социального объекта из одного состояния в другое, любая модификация в социальной организации общества, его социальных институтах, социальной структуре, установленных в нем образцов поведения.

Развитие есть частный случай изменений, возникающий, когда постепенно качественные изменения приводят к глубоким, необратимым качественным сдвигам, что проявляется в обогащении и дифференциации элементов общественных структур и отношений между ними.

Прогресс — одна из разновидностей процесса развития. Он проявляется в увеличении приспособления и жизнеспособности системы в меняющихся условиях ее существования и связан с процессом усложнения системной организации. Это тип развития общества, при котором оно или отдельные социальные явления переходят на более высокую ступень (см.: Современный философский словарь / Под ред. В. Е. Кемерова. — М., 1996; Энциклопедический социологический словарь / Под ред. Г. В. Осипова. — М., 1995; Социальная философия / Под ред. В. Н. Лавриненко. — М., 1995).

Раскрытие названных понятий связано с уяснением ответов на следующие вопросы:

1. Свободны ли люди в своей социально-преобразующей деятельности?
2. Каковы субъекты этой деятельности?
3. Какова роль политической деятельности в преобразовании общества?
4. Каково направление изменений в обществе?
5. Каковы критерии социального прогресса?

Уроки темы имеют целью последовательно дать знания по этим вопросам и на такой основе обобщенное представление о его развитии в целом.

Возможно планирование изучения темы в двух вариантах.

Вариант 1 (традиционные уроки)

Уроки 1, 2. Свобода в деятельности человека.

Уроки 3, 4. Исторический процесс и его участники.

Уроки 5, 6. Политическая деятельность.

Уроки 7, 8. Общественный прогресс.

Вариант 2 (уроки с использованием различных форм занятий)

Урок 1. Свобода в деятельности человека (лекция).

Урок 2. Практическое занятие по теме лекции с выполнением познавательных знаний.

Уроки 3, 4. Исторический процесс и его участники (семинар).

Урок 5. Политическая деятельность (лекция).

Урок 6. Лабораторное занятие по теме лекции — работа с текстом учебника.

Урок 7. Общественный прогресс (лекция).

Урок 8. Собеседование по теме лекции.

Уроки 35, 36. Свобода в деятельности человека

Этими уроками открывается новая тема курса «Социально-политическая деятельность человека и развитие общества». Выбор форм и методов работы на уроках во многом определяется спецификой содержания, которая, на наш взгляд, выражается в следующем:

— большая смысловая нагруженность центрального понятия подтемы «свобода», его многозначность и разноаспектность, что неизбежно делает довольно широким круг рассматриваемых вопросов;

— разнообразие в трактовках и оценках практически всех вопросов, охватываемых данной подтемой. Это, с одной стороны, придает «открытый» характер изучаемым проблемам и затрудняет введение строгих дефиниций; с другой стороны, предполагает включение в содержание элементов дискуссии;

— теснейшая содержательная связь многих аспектов подтемы (свободная воля, выбор, политические свободы и их правовые гарантии и границы) с морально-этической и правовой проблематикой. Следовательно, там, где учащиеся не обращались к соответствующему материалу в основной школе, учителю придется давать дополнительные разъяснения и комментарии.

К основным задачам изучения данной подтемы можно отнести:

— ознакомление учащихся с различными смыслами и аспектами понятия «свобода»;

— анализ некоторых философских, социально-политических, морально-этических проблем (свобода и необходимость, свобода и произвол, свобода и ответственность), имеющих не только обобщенно-философский, но и глубоко личностный смысл; выявление различных подходов к решению этих проблем.

Методическими средствами, наиболее адекватными целям и особенностям содержания подтемы, можно считать методы проблемного обучения (создание проблемных ситуаций, проблемное изложение, эвристическая беседа). Весьма эффективным является также обращение к фрагментам из философских, научных, научно-популярных трудов авторов, принадлежащих к различным школам и направлениям.

План изучения нового материала

1. Понятие «свобода».
2. Почему не может быть абсолютной свободы?
3. Границы свободы:
 - а) «внешняя» необходимость и ее различные проявления;
 - б) «внутренние» регуляторы свободы.

1. Начать рассмотрение первого вопроса можно с высказывания Ш. Монтескье: «Нет слова, которое получило бы столько разнообразных значений и производило бы столь различное впечатление на умы, как слово «свобода». Одни называют свободой легкую возможность низлагать того, кого они считают тиранической властью; другие — право избирать того, кому они должны повиноваться; третьи — право носить оружие и совершать насилие; четвертые видят ее в привилегии состоять под управлением человека своей национальности или подчиняться своим собственным законам. Некий народ долгое время проклинал свободу за обычай носить длинную бороду. Иные соединяют это название с известной формой правления... Наконец, каждый именовал свободой то правление, которое наиболее отвечало его обычаям или склонностям».

Здесь Монтескье говорит о многообразных толкованиях именно **политической свободы**. При этом за каждым из приведенных им мнений стоят конкретные факты, определенные государства, народы, политические деятели. Вместе с учащимися можно попытаться восстановить эти исторические реалии. Многие из указанных трактовок сохраняют актуальность и по сей день. Сам же философ считает, что политическая свобода состоит в том, чтобы иметь возможность «делать то, что должно хотеть, и не быть принуждаемым делать то, чего не должно хотеть». Таким образом, Монтескье связывает политическую свободу с моральными требованиями.

Но, помимо политики, свободу можно рассматривать применительно ко всем сферам жизни общества — **экономическая свобода, религиозная, интеллектуальная** и т. д. и на всех его уровнях — **свобода личности, наций, государств, общества**.

Если обратиться к личностному уровню, то проблема свободы сводится к вопросу: обладает ли человек свободой воли, иначе говоря, обусловлены или нет его намерения и поступки внешними обстоятельствами?

2. При всех спорах вокруг смыслов и сути понятия «свобода» очевидно, что «чистой» (абсолютной) свободы не существует. Здесь уместно обратиться к учебнику (раздел «Бурдиданов осел»), где приводятся некоторые аргументы в обосновании этого вывода. Один из этих аргументов — утверждение о том, что полная свобода одного ведет к полному произволу в отношении другого, — школьники могут проиллюстрировать собственными примерами.

Важно подчеркнуть и вытекающее из этого тезиса положение: *свобода есть человеческое отношение, форма связи челове-*

ка с другими людьми. Так же как нельзя любить в одиночку, так и невозможно быть действительно свободным без других или за их счет. Иначе говоря, чтобы стать абсолютно свободным, человеку пришлось бы освободиться от отношений с другими, а значит, и от самого себя.

3. Но каковы же границы свободы, чем они определяются?

Первая связка понятий, которая оказывается в центре внимания школьников, — **свобода и необходимость**. Прежде всего целесообразно выявить проявление внешней по отношению к человеку необходимости. По сути, речь идет о закономерностях природной и социальной среды обитания человека, не считаться с которыми он не может. Споры и разногласия вызывает вопрос об источнике этой упорядоченности, а следовательно, о стратегии поведения личности. В связи с этим уместно остановиться на двух основных позициях. Сторонники первой исходят из акта божественного творения всего сущего. Остается ли при таком понимании необходимости место для свободной воли человека? Различные ответы на этот вопрос анализируются в учебнике.

Другая позиция базируется на трактовке необходимости как объективной закономерности развития природы и общества. В рамках этого подхода быть свободным — значит познать объективные законы и принимать решения на основе и с учетом этого знания.

При всем различии приведенных точек зрения ясно, что игнорировать необходимость, сложившиеся обстоятельства, условия деятельности, устойчивые тенденции развития человека, конечно, можно, но это будет, что называется, «себе дороже».

Но есть такие ограничения, с которыми большинство людей смириться не могут и ведут против них упорную борьбу. Это различные формы социального и политического произвола; жесткие сословно-кастовые структуры, загоняющие человека в строго определенную ячейку социальной сетки; тиранические государства, где воле немногих или даже одного подчиняется жизнь большинства и т. д. Здесь нет места свободе или она выступает в крайне урезанном виде. Школьникам предлагается привести известные им из истории факты освободительных движений, вспомнить, каков был их социальный состав, основные лозунги, результаты. Важно подчеркнуть, что к числу завоеваний человечества на этом пути следует отнести утверждение правовых норм, демократических институтов, появление правовых государств. Уместно использовать задание 3, приведенное в конце § 18 учебника.

При всей важности учета внешних факторов свободы и ее границ еще большее значение, по мнению многих мыслителей, имеет *внутренняя свобода*. «Мы освободимся от внешнего гнета лишь тогда, когда освободимся от внутреннего рабства, т. е. возложим на себя ответственность и перестанем во всем винить

внешние силы», — писал Н. А. Бердяев. В унисон приведенному высказыванию звучат слова современного немецкого философа Г. Раушнингга: наступил век «опасной свободы, другой свободы, чем политическая и социальная свобода последнего прошлого: внутренней свободы, которая всегда испытание, никогда не привилегия».

Таким образом, мы переходим в новую понятийную плоскость: **свобода — ответственность**. Начать обсуждение проблемы злободневного выбора в заданных обстоятельствах и ответственности за свои решения можно, обратившись к сюжету рассказа-притчи «Шестеро и седьмой» из романа Ч. Айтматова «Плаха». Напомним, что речь идет об одном из эпизодов гражданской войны. Чекист Сандро проникает в отряд контрреволюционеров во главе с удалым Гурамом Джохадзе, чтобы выполнить приказ: уничтожить отряд и его главаря. Чекисту удается завоевать полное доверие членов отряда: он делит с ними, уже обреченными и бегущими за границу, хлеб и соль, поет песни у костра, в которых люди прощаются с родиной, а затем, улучив момент, укладывает из маузера главаря и всех остальных. Приказ исполнен. Что же делает дальше бесстрашный чекист? «Сандро еще раз молча обошел шестерых, сраженных наповал, и, отойдя чуть в сторону, приставил дуло маузера к виску. Еще раз выстрел прозвучал в горах коротким эхом. Теперь он был седьмым, отпевшим свои песни...»

Школьникам предлагается поразмышлять над тем, как с учетом категорий «необходимость», «свобода», «выбор», «долг» можно трактовать эту притчу и особенно ее финал.

Можно обращаться к различным ситуациям, реальным или созданным творческим воображением писателей. Важно убедить учеников: без моральных ограничений подлинной свободы нет. Человек по-настоящему свободен лишь тогда, когда он сознательно и добровольно делает подчас мучительный выбор в пользу добра.

В более подготовленных классах целесообразно организовать работу с небольшими фрагментами из философских произведений.

Фрагмент 1: из произведения Н. А. Бердяева «Смысл творчества. Опыт оправдания человека». (**Николай Александрович Бердяев** (1874—1948) — русский философ, в молодые годы увлекался марксизмом, затем перешел на позиции христианства. В 1922 г. вместе с группой философов был выслан из Советской России.)

Человек сознает свое величие, и мощь, и свое ничтожество, и слабость, свою царственную свободу и свою рабскую зависимость, сознает себя образом и подобием Божиим и капель в море природной необходимости. Почти с равным правом можно говорить о божественном происхождении человека и о его происхождении от низших форм органической жизни природы. Почти с равной силой аргументации защищают

философы первородную свободу человека и совершенный детерминизм, вводящий человека в роковую цепь природной необходимости <...> Странное существо — двоящееся и двусмысленное, имеющее облик царственный и облик рабий, существо свободное и закованное, сильное и слабое, соединившее в одном бытии величие с ничтожеством, вечное с тленным.

Вопросы и задания к тексту

1. Разделяете ли вы вывод Бердяева о противоречивости природы человека?

2. В чем, на ваш взгляд, проявляется «царственная свобода» человека?

3. Что свидетельствует о его «рабской зависимости»?

4. Был ли человек в своем изначальном существовании на ранних этапах развития свободен или полностью находился во власти необходимости? Какие силы олицетворяли тогда для человека суровую и непреложную необходимость?

При обсуждении последнего вопроса уместно конкретизировать тезис Бердяева о том, что философы резко расходятся в оценке степени и проявлений свободы человека в условиях первобытности. Одни считают, что отсутствие на этой ступени развития сколько-нибудь развитых форм социальной зависимости (рабства, сословного, расового, религиозного неравенства) вело к гармонии в отношениях людей между собой и с природой. Многие мыслители (к примеру, Ж.-Ж. Руссо) помещали золотой век человечества в прошлое. Существует и иная точка зрения. Согласно ей люди в первобытном состоянии вряд ли могли чувствовать себя свободными уже хотя бы в силу зависимости от природных факторов. Однако дело не только в этом. Многие философы религиозного направления утверждают, что на этом этапе проявлялись еще худшие формы рабства. Люди, не открывшие для себя высших моральных законов, не превратившие их в свои внутренние убеждения, полностью находились во власти своих желаний и страстей, часто пагубных и для них самих, и для других.

Таким образом, уже здесь мы видим разграничение между свободой внешней, достигаемой путем ослабления всех форм социальной зависимости и «покорением природы», и внутренней, связанной с перестройкой всего мирозерцания человека.

Фрагмент 2: из работы Э. Кассирера «Техника современных политических мифов». (**Эрнст Кассирер** (1874—1945) — немецкий философ. Был ректором Гамбургского университета; с приходом к власти в Германии фашистов эмигрировал, последние годы преподавал в ведущих американских университетах.)

Как только мы начинаем размышлять о свободе воли, перед нами возникает непроходимый лабиринт метафизических вопросов и парадоксов. Мы знаем, что политическая свобода — это один из наиболее употребляемых и профанируемых лозунгов. Все политические партии

утверждают, что они-то как раз и есть самые верные представители и защитники «свободы». Но они всегда определяют этот термин так, как им угодно, и используют его в своих интересах. Свобода как этическая категория значительно более простая вещь. Она свободна от той многомысленности, которая присуща политическому и философскому термину <...>

Не ответственность мотива, но характер мотивации отличает свободное действие. В этическом смысле человек свободен, если эта мотивация основана на его собственном суждении о том, что является его моральным долгом. <...> Это значит, что законы, которым мы подчиняемся в своих действиях, не приходят извне, но субъект сам устанавливает их для себя.

Излагая свою теорию, Кант предупреждал возможность фундаментального непонимания: этическая свобода, говорил он, это не факт, а постулат, это не дар, которым обладает человеческая натура, а скорее, труднейшая из задач, которые может поставить перед собой человек. Выполнение требований этической свободы становится особенно трудным во времена острых социальных кризисов, когда кажется неминуемым разрушение всех основ общественной жизни, когда индивидuum ощущает глубокое неверие в собственные силы.

Свобода не есть естественная принадлежность человека: чтобы ей владеть, нужно ее создать. Если просто следовать своим природным инстинктам, мы никогда не почувствуем необходимости свободы — мы скорее выберем рабство. Очевидно ведь, что гораздо легче положиться на других, чем самому думать, судить, решать за себя. Это и является причиной того, что и в личной, и в политической жизни к свободе относятся скорее как к бремени, чем как к привилегии. В трудных условиях человек стремится сбросить с себя это бремя. И здесь вступают в действие тоталитарное государство и политические мифы. Новые политические партии обещают, по крайней мере, избавление от дилеммы «свобода или несвобода». Они подавляют и уничтожают сам смысл свободы, но зато освобождают человека от всякой личной ответственности.

Вопросы и задания к тексту

1. О каких смыслах понятия «свобода» рассуждает автор в этом отрывке?

2. Как он относится к использованию лозунга политической свободы различными политическими партиями? Чем вызвано такое отношение?

3. В чем смысл свободы как нравственно-этической категории?

4. Какое утверждение точнее отражает авторскую трактовку сущности свободы:

— человек рождается свободным;

— человек становится свободным?

5. Почему выполнение требований свободы становится особенно трудным в кризисные периоды общественного развития?

6. Согласны ли вы с тезисом о том, что, следуя своим природным инстинктам, человек скорее предпочтет рабство свободе? Свой вывод обоснуйте.

7. Как вы понимаете положение: тоталитарное государство уничтожает сам смысл свободы, освобождая при этом человека от личной ответственности?

8. Как, по-вашему, связаны понятия «свобода» и «ответственность»? Можно ли нести ответственность в условиях «несвободы»? Бывает ли «безответственная» свобода?

Чтобы придать большую конкретность рассуждения о соотношении свободы воли и ответственности, можно обратиться к анализу следующей ситуации. Человек совершает невольное убийство. Несет ли он ответственность (в данном случае имеется в виду прежде всего моральная ответственность) и за что? Здесь уместно упомянуть, что полемика по этой проблеме ведется давно. Так, уже в средневековье два известных католических мыслителя давали противоположные ответы на данный вопрос. П. Абеляр полагал, что даже невольный убийцаотягощен грехом убийства. С ним не соглашался Бернард Кривоский, заявлявший о невиновности человека, совершившего проступок через принуждение. Там, где нет свободы выбора, там не может быть и ответственности.

Однако, по мнению ряда философов — уже наших современников, у человека всегда есть свобода выбора, а следовательно, он не может быть освобожден от бремени ответственности.

Фрагмент 3 как раз взят из работы философа этого направления. Это отрывок из эссе А. Камю «Миф о Сизифе». (**Альбер Камю** (1913—1960) — французский философ и литератор, лауреат Нобелевской премии по литературе; в годы второй мировой войны принимал активное участие в движении Сопротивления.)

Меня не интересует, свободен ли человек вообще, я могу ощутить лишь свою собственную свободу. У меня нет общих представлений о свободе, но есть лишь несколько отчетливых идей. Проблема «свободы вообще» не имеет смысла, ибо так или иначе связана с проблемой Бога. Чтобы знать, свободен ли человек, достаточно знать, есть ли у него господин. Эту проблему делает абсурдной то, что одно и то же понятие и ставит проблему свободы, и одновременно лишает ее всякого смысла, так как в присутствии Бога это уже не столько проблема свободы, сколько проблема зла. Альтернатива известна: либо мы несвободны и ответ за зло лежит на всемогущем Боге, либо мы свободны и ответственны, а Бог не всемогущ».

Вопросы к тексту

1. Что Камю считает основным критерием в определении свободы человека?

2. Как вы понимаете сформулированную автором альтернативу? Возможны ли иные взгляды на соотношение всемогущества Бога и свободной воли человека или это действительно взаимоисключающие явления?

Если учащиеся знакомы с романом Ф. М. Достоевского «Бесы», имеет смысл напомнить им некоторые высказывания одного из героев романа — Кириллова: «Я три года искал атрибут бо-

жества моего и нашел: атрибут нового моего — Своеволие!» «Если Бога нет, то я Бог». Таким образом, чтобы стать свободным, надо «убить» Бога, только так можно не служить никакому бессмертному существу, не зависеть от высшей воли. Полезно вспомнить с учащимися, как сам писатель относился к такого рода позиции (отчасти воплощенной и в исканиях некоторых героев «Братьев Карамазовых»), какую судьбу в своих произведениях он уготовил Кириллову, Ставрогину, Ивану Карамазову. Характерно, что подобна вымышленному герою Ивану Карамазову вполне реальная личность — известнейший немецкий философ конца прошлого века, отчаянный богоборец Фридрих Ницше.

В заключение приведем варианты заданий, которые можно использовать как на данном занятии, так и при подведении итогов изучения всего раздела.

1. В каком смысле употребляется понятие «свобода» в следующих стихотворных фрагментах?

Оковы тяжкие падут,
Темницы рухнут — и свобода
Вас примет радостно у входа,
И братья меч вам отдадут.

А. С. Пушкин

Протек для русского народа
Тьмы и тиранства долгий век.
Я жить хочу, хочу свободы!
Я равен вам, я — человек.

А. Добролюбов

2. Как вы понимаете слова Ф. М. Достоевского: «Нет заботы непрерывнее и мучительнее для человека, как, оставшись свободным, сыскать поскорее того, перед кем преклониться»? Означает ли это, что человеку легче следовать чьей-то воле, чем делать свободный выбор и отвечать за свои действия? Чем тогда объяснить неистребимое стремление человека к свободе, многовековую борьбу с угнетением и произволом?

3. Ниже приведены фрагменты из двух документов.

Сопоставьте их, укажите сходство и различия.

«...Люди рождаются и пребывают свободными и равными в правах: социальные различия могут быть основаны только на общей пользе.

...Целью всякой политической ассоциации является сохранение естественных и неотъемлемых прав человека; этими правами являются свобода, собственность, безопасность и сопротивление угнетению...

...Свобода состоит в возможности делать все, что не вредит другим; поэтому пользование естественными правами каждого человека не имеет иных границ, кроме тех, которые обеспечивают иных членов общества этими же самыми правами. Эти границы могут быть определены только законом».

Из французской Декларации прав человека и гражданина (1789).

Статья 1

Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства. <...>

Статья 3

Каждый человек имеет право на жизнь, на свободу и на личную неприкосновенность. <...>

Статья 29 (п. 2)

При осуществлении своих прав и свобод каждый человек должен подвергаться только таким ограничениям, какие установлены законом исключительно с целью обеспечения должного признания и уважения прав и свобод других и удовлетворения справедливых требований морали, общественного порядка и общего благосостояния в демократическом обществе.

Из Всеобщей Декларации прав человека (1948).

4. Немецкий философ Шеллинг писал: «Свобода не должна быть милостью или благом, которым можно пользоваться как запретным плодом. Свобода должна быть гарантирована порядком столь же явным и неизменным, как законы природы».

Какой, по-вашему, порядок имел в виду Шеллинг?

Уроки 37, 38. Исторический процесс и его участники

Данная подтема — одна из наиболее важных точек пересечения курсов истории и обществоведения. Здесь значительна роль теоретического осмысления знаний по истории, а также по литературе, наблюдений современной действительности. При подготовке к урокам учитель может обратиться к вузовским учебникам истории, где он найдет и общие подходы к изучаемой проблеме, и конкретные примеры; к энциклопедическим словарям (по политологии, философии); к словарям для школы по философии. Полезно также ознакомление со следующими изданиями: *Крапивенский С. Э.* Социальная философия.— 3-е изд., испр. и доп.— Волгоград, 1994.— Гл. 2.— Раздел I; гл. 13; *Дилигенский Г. Г.* Социально-политическая психология.— М., 1996.— С. 274—286.

Яркий и убедительный материал для своего рассказа учитель найдет в «Курсе русской истории» В. О. Ключевского и в сборниках его трудов (Афоризмы. Исторические портреты и этюды. Дневники.— М., 1993; Исторические портреты.— М., 1990). Надо возобновить в памяти и некоторые страницы школьных учебников по истории, особенно тех, по которым занимались и занимаются ученики класса, где ведется преподавание обществоведческого курса. К урокам в наиболее подготовленных классах могут быть привлечены отдельные материалы книги «Философия истории. Антология» (М., 1996).

Ниже приводятся **варианты планирования**. При любом из них перед изучением подтемы можно предложить учащимся повторить § 11 «Социальное познание» и прочитать первые две части § 19 «Исторический процесс — это жизнь человечества в ее развитии и результатах», «Народные массы»). Опираясь на этот материал и привлекая знания по истории, учащиеся могут обдумать вопросы:

1. Каким общим понятием можно охарактеризовать безграничное множество фактов многовековой продолжающейся общественной жизни?

2. Не противоречат ли друг другу утверждение о том, что люди являются творцами общественной жизни, и признание крупной роли в истории деятельности выдающихся личностей?

Целесообразно также поручить учащимся повторить материал о менталитете.

План изучения нового материала

Вариант 1 (традиционные уроки)

Урок 1. I. Вступительное слово педагога.

II. Беседа с учащимися по следующему плану:

1. Что такое исторический процесс, какова связь исторического процесса с различными видами социальных фактов? Аргументируйте свои выводы.

2. В. О. Ключевский характеризует исторический процесс как процесс народно-психологический. Связано ли это определение с тем, что ныне наука называет менталитетом?

3. Как вы понимаете слова Н. М. Карамзина о том, что отображение исторического процесса должно быть «зеркалом бытия и деятельности народов», показывать «действия действующих»? Как эти мысли ученого связаны с характеристикой субъектов исторического процесса?

После того как учитель подвел итоги беседы, целесообразен его рассказ о различных точках зрения на роль народных масс в истории (с. 142—145 учебника).

Урок 2. 1. Рассказ учителя о социальных группах и общественных объединениях.

2. Беседа об исторических личностях. Желательно выполнение заданий к § 19 учебника.

Вариант 2 (целесообразен в подготовленных классах)

Урок 1. Школьная лекция по плану:

1. Сущность исторического процесса, его участники.

2. Ученые о роли народных масс и элиты в истории.

3. Социальные общности и общественные объединения, их роль в историческом процессе.

Урок 2. Семинарское занятие.

1. Исторический процесс: сущность, объект, субъекты.

2. Народ — двигатель истории или консерватор?

3. Народ, масса, толпа. Их роль в историческом процессе.

4. Элита, ее роль в историческом процессе.

5. Социальные группы, что их объединяет. Общий интерес и социальный характер.

6. Кто такие исторические деятели? Каковы их основные качества?

Литература к семинару

Учебное пособие, § 19; § 25. Части: «История в «двух измерениях», «Вверх по лестнице, ведущей...»:

Человек и общество. Современный мир / Под ред. В. И. Купцова. — М., 1997. — С. 57—60.

Учебники истории, отдельные параграфы по выбору учителя.

1. Содержание подтемы непосредственно связано с недавно пройденным материалом о социальном познании. Перед характеристикой исторического процесса можно напомнить о трех видах социальных фактов, являющихся неотъемлемой частью исторического процесса: действия людей (индивидов, социальных групп), продукты человеческой деятельности (материальные, духовные), суждения, высказывания (слово как действие) (подробнее см. учебник).

Внимание учащихся обращается на то, что название первой части § 19 содержит краткое определение исторического процесса как жизни человечества в ее развитии (процесса совершившегося и совершающегося, т. е. включающего прошлое, настоящее и будущее) и результатах (т. е. включает продукты развития всех сфер человеческой деятельности). Следовательно, как отмечают ученые, история в строгом смысле принадлежит лишь человеку, возникает не только вместе с человеком, но и внутри человеческого существования, и поэтому история синонимична человеку.

Разъясняя непрерывность и незавершенность исторического процесса, целесообразно указать, что он происходит неуклонно и безостановочно, не может быть завершен, ибо жизнь человечества постоянно продолжается. Настоящее время, отмечают ученые, никогда не кончается, оно постоянно оказывается в роли настоящего продолженного времени (см.: *Кемеров В. Е.* Введение в социальную философию. — М., 1996. — С. 47). Так, в историческом процессе воплощается взаимосвязь поколений, связь прошлого, настоящего и предстоящего. Современный немецкий философ К. Ясперс писал: «Картина всемирной истории и осознание ситуации в настоящем определяют друг друга. Так же как я вижу целостность прошлого, я познаю и настоящее. Чем более глубоких пластов я достигаю в прошлом, тем интенсивнее я участвую в ходе событий настоящего».

К чему я принадлежу, во имя чего я живу — все это я узнаю в зеркале истории» (*Ясперс К.* Смысл и назначение истории. — М., 1991. — С. 276).

Полезно обсудить с учащимися вопрос: в чем состоит значение для деятельности непрерывности и незавершенности исторического процесса? Можно при этом привести слова В. О. Ключевского о том, что знание прошлого «не только потребность мыслящего ума, но и существенное условие сознательной и корректной деятельности»; это дает тот глазомер положения, то чутье минуты, которые предохраняют человека «как от косности, так и от торопливости». И далее: «Определяя задачи и направление своей деятельности, каждый из нас должен быть хоть немного историком, чтобы стать сознательным и добросовестно действующим гражданином» (цит. по: *Нечкина М. В.* Василий Осипович Ключевский. История жизни и творчества.— М., 1974.— С. 434).

Рассматривая характеристику исторического процесса как процесса «народно-психологического», уместно, привлекая знания по истории, обсудить вопрос о влиянии менталитета на действия субъектов исторического процесса. Один из таких примеров — о психологических установках россиян в борьбе за Родину.

2. Вопросы о том, кто является субъектом исторического процесса, какова роль народных масс в истории, как это показано в пособии, не имеют однозначного решения. Так, русский философ первой половины XX в. Л. П. Карсавин считал, что субъектом истории является все человечество, которое выступает как реальная «симфоническая личность», существующая в культурах, народах, классах, группах, вплоть до конкретной индивидуальности.

Наиболее значительным субъектом исторического процесса, полагают многие ученые, в том числе марксисты, являются народные массы, роль которых ярко проявляется во всех сферах общественной жизни. Эта позиция, несомненно, имеет аргументированное обоснование, и ее отрицание непродуктивно. Вот как об этом говорится в учебнике «История средних веков»: «Глубоко неверна, более того, вредна и безнравственна точка зрения, будто историю творят одни только великие люди. Для того чтобы совершить то, что они сделали, им были необходимы активная поддержка и участие тысяч и миллионов других, так называемых «маленьких», людей либо, по крайней мере, их пассивность и покорность. Но такого рода неучастие тоже есть участие в историческом событии. «Маленьких» людей нет, есть люди, которые считают себя маленькими, которым внушили мысль, будто бы они маленькие» (*Гуревич А. Я., Харитонов Д. Э.* История средних веков.— М., 1995.— С. 5).

Примеры роли народа в историческом процессе назовут учащиеся, опираясь на свои знания по истории, литературе, другим предметам.

Вместе с тем полезно обратить внимание на то, что признание конструктивной роли народных масс в историческом процессе нередко вело к их апологетизации, к замалчиванию имеющих

ся у них негативных черт, антидемократических настроений, задушевыванию возможности выступлений народа как силы антидемократической, реакционной. Один из примеров — известное учащимся из курса истории участие значительной части народных масс в фашистских движениях 30—40-х гг. XX в., опиравшихся на националистические настроения, «дирижируемых» нацистскими партиями.

Раскрывая понятие «народ», важно подчеркнуть содержащиеся в пособии положения о народе как об определенной целостности, «совокупно действующей» (В. Ключевский), сознающей свое духовное единство, традиции, взращенные общим трудом, общностью исторических судеб. Поясняя различие между народом и массой, отметим, что масса (термин, во многом близкий термину «толпа»), в отличие от народа, не структурирована. Масса, отмечают исследователи, — это не социальный класс, а тип людей, встречающихся во всех социальных классах; принадлежность к массе чисто психологический признак. Человек массы — это тот, кто не ощущает в себе никакого особого дара или отличия от всех. В пособии отмечается, что люди в массе легко могут потерять голову. Социологи подчеркивают, что массой овладеть легче, чем небольшой группой слушателей, поскольку свое одобрение она выражает более темпераментно, спонтанно и категорично, и, воодушевившись, уже не терпит сопротивления небольших групп и тем более отдельных индивидов. Толпа вытесняет индивида, его личность, его чувство ответственности.

Толпа — это масса — нерасчлененная общность людей, собравшаяся в одном месте (на площади, на рынке), часто стихийно и по неожиданному поводу, общность неустойчивая, развивающая относительно большую энергию (обычно на непродолжительное время), действия которой трудно предсказуемы. Толпа делает людей более иррациональными, происходит «разгерметизация эмоциональных сил», и может сложиться ситуация, когда (почти по Шекспиру) «безумные ведут слепых».

Многое в психологии толпы зависит от развития социальных связей, от средств массовой информации. СМИ в наше время стали одним из важнейших инструментов формирования общественных настроений, катализатором социальных изменений. Ныне толпа не обязательно локализуется на улицах, стал предельно высок «коэффициент толпотворимости» средств массовой коммуникации. «Миллионы людей, которые спокойно читают свою газету, которые произвольно вторят радио, составляют часть нового типа толпы — нематериальной, распыленной, домашней... Оставаясь каждый у себя дома, они существуют все вместе. При всей непохожести они подобны» (Московичи С. Век толп. — М., 1996. — С. 241). Так «площадная демократия» заменяется «демократией коммуникационной».

Отмечая неоднородность толпы, можно заметить, что в современной толпе всегда выделяется группа людей, довольно высо-

кая по своей активности и целостности, группа, в которой индивиды могут выступать как носители общественных начал, а составляющие толпу люди могут руководствоваться не одними лишь стадными чувствами. И таких людей может оказаться достаточно много, чтобы толпа перестала быть толпой.

3. К положениям об элите ученик будет обращаться как в этой подтеме, так и в следующей (§ 20). Термин ведет свое происхождение от французского *élite* — лучший, отборный, избранный. В XVII в. этот термин употреблялся лишь для обозначения товаров наивысшего качества, а затем был распространен на избранных людей. Определения элиты (их насчитывается более 60) различны. Приведем некоторые из них: люди, наиболее активные в политическом отношении, ориентированные на власть; люди, обладающие властью; сравнительно небольшие группы, состоящие из лиц, занимающих ведущее положение в политической, экономической, культурной жизни общества, в вооруженных силах (соответственно политическая, экономическая, культурная, военная элита); творческое меньшинство — в противоположность нетворческому большинству; люди, пользующиеся в обществе наибольшим престижем, статусом, богатством; люди, обладающие моральным или интеллектуальным превосходством над массой, наивысшим чувством ответственности.

Ортега-и-Гассет так писал о различии между человеком элиты и человеком массы: первый предъявляет к себе строгие требования, второй всегда доволен собой. К массе духовно принадлежит тот, кто в каждом вопросе довольствуется готовой мыслью, уже существующей в его голове. Человек элиты, наоборот, не ценит готовых мнений, взятых без проверки, без труда, он ценит лишь то, что до сих пор было недоступно; что приходится добывать усилием. Учащиеся могут, опираясь на знания истории, литературы, естественных дисциплин, показать, какую роль во всех сферах общественной жизни играют люди, обладающие высоким интеллектом, чувством нового, ответственностью. Желательно подчеркнуть, что конструктивная роль элиты в историческом процессе во многом зависит от ее понимания эпохи, связи с обществом. «Совершенно ложно,— писал Н. А. Бердяев,— образование замкнутой и гордой элиты. Наиболее замечательные и творческие люди выступают не группами, а индивидуально, но индивидуально связаны с глубиной народной жизни» (Из истории мировой гуманистической мысли / Сост. А. Ф. Малышевский.— М., 1997.— С. 133). Если учитель найдет нужным привести в своем рассказе это высказывание, то полезно подчеркнуть несколько моментов: подлинная элита должна пополняться, быть связана с чаяниями и нуждами народа, и, как говорит этот же философ, ее лучшие представители выражают дух всеобщего движения, упреждая свою эпоху.

Некоторые ученые отрицательно относятся к термину «элита». Их аргументация такова: если он означает господствующий

класс, то не несет никакого нового содержания; если же он подменяет классовую дифференциацию общества противопоставлением «элита — масса», то неверен, ибо игнорирует связь правящей верхушки с сущностью социально-политической системы.

Из элиты часто выдвигаются лидеры, иногда говорят: «Элита — страта, поставляющая лидеров». Роль лидеров всегда была велика. Вспомним такие имена, как П. А. Столыпин, Ф. Рузвельт, У. Черчилль. Роль лидеров возрастает в наше время. Именно государственный лидер, согласно конституциям многих стран, как правило, принимает самые ответственные решения, в том числе о вступлении государства в войну и о применении тех или иных видов оружия. Как говорят журналисты, он «человек у кнопки».

Сегодня фигура лидера приобретает беспрецедентное значение. Многое зависит от того, в какой степени он подотчетен обществу, в какой степени независим, способен выслушать других, не поддаваясь натиску частных интересов; обладает ли твердостью характера, мужеством идти на уступки; человечен ли он. Политическое доверие народа лидеру во многом зависит от его взаимоотношений с верящими ему людьми, от его открытости, внутренней свободы, способности получать импульсы из различных сфер жизни, от думающих и ведущих себя по-разному, суверенных людей.

4. Положения о социальных группах и общественных объединениях могут быть обсуждены в беседе, мобилизующей и обобщающей знания по истории, курсу «Введение в обществознание» (§ 15, 16, 25, 52), а также о современной российской общественной жизни.

На уроке могут быть обсуждены следующие вопросы:

1. Что такое социальная группа?

2. Каковы ведущие признаки группы?

3. Назовите и охарактеризуйте известные вам социальные группы.

4. Какие организации социальных групп вы знаете? Дайте краткую характеристику этим организациям.

5. Приведите известные вам примеры деятельности социальных групп, общественных объединений. Как эта деятельность отражалась на ходе исторического процесса?

6. В более подготовленных классах может быть рассмотрен вопрос: есть ли связи между социальным характером и менталитетом? Аргументируйте свое мнение.

5. Положения о выдающихся личностях, их роли в историческом процессе можно осветить в беседе, проводимой после самостоятельного чтения учащимися соответствующей части § 19 учебника. Ориентир — задание № 6 к § 19, а также сформулированный выше вопрос, предложенный учащимся для размышления в начале изучения подтемы.

Такая беседа, оснащенная приводимыми учащимися приме-

рами из истории, особенно российской, может быть достаточно живой и глубокой. В учительском слове, заключающем беседу, можно, в частности, высказать следующие соображения.

Нам известны имена исторических деятелей, «делавшие», по выражению В. О. Ключевского, исторически известное жизненное дело ...имена, которые уже утратили хронологическое значение, выступили из границ времени, когда жили их носители». Значение деятельности таких людей выходило далеко за пределы своей эпохи. Их мысли и дела благотворно влияли на жизнь многих поколений. Такие люди стали для грядущих поколений жизненными путеводителями, нравственными двигателями. Учащиеся могут вспомнить ряд имен. Укажем на историю Великой Отечественной войны. Тогда такими путеводителями стали великие предки — Дмитрий Донской, Александр Суворов, Михаил Кутузов, а сама война запечатлела в памяти поколений замечательного полководца Георгия Жукова и вместе с ним поэтический образ Василия Теркина, воплотившего в себе чаяния и дела народа — воина, труженика, победителя. Так воедино соединились деятельность народа и деяния исторических личностей.

Уроки 39, 40. Политическая деятельность

На этих уроках рассматривается важнейший путь воздействия на общество — использование политической власти. Политическая деятельность и выступает здесь как деятельность, направленная на использование власти для достижения определённых целей — изменения или сохранения существующего общественного устройства.

Политика рассматривается в этой подтеме как деятельность, в которой проявляются основные структурные элементы любой деятельности (объекты и субъекты, цели, средства, действия, результаты). Дать понимание особенностей политической деятельности — основная задача уроков.

Основные понятия этих уроков: политика, государство, политический процесс, политические действия.

План изучения нового материала

1. Политика как деятельность.
2. Субъекты и объекты политики.
3. Политическая деятельность и мораль.
4. Политические действия.

Когда учащиеся будут готовиться к урокам по § 19 «Исторический процесс и его участники», необходимо порекомендовать им повторить тексты из § 3, озаглавленные «Структура деятельности» и «Мотивы деятельности», а также § 15 «Нравственная оценка деятельности».

Учителю можно посоветовать использовать к этим урокам ряд вузовских учебников: *Пугачев В. П., Соловьев А. И.* Введение в политологию.— М., 1995.— Гл. 1, 4 (§ 1 и 2), 13, 19; *Демидов А. И., Фадеев А. А.* Основы политологии.— М., 1995.— Гл. IV, XI, XIII; Политология / Сост. и отв. ред. А. А. Радугин.— М., 1996.— Темы 4, 7, 8; *Гаджиев К. С.* Введение в политическую науку.— М., 1997.— Гл. 3, 18; *Мальцев В. А.* Основы политологии.— М., 1997.— Гл. 10.

Учителю, как и учащимся, интересующимся темой, полезно ознакомиться с пособиями для углубленного изучения политологии в школе: *Гаджиев К. С., Каменская Г. В., Родионов А. Н.* Введение в политологию.— М., 1995.— Гл. IV, IX; *Мухаев Р. Т.* Основы политологии.— М., 1996.— Гл. III, X; *Шилобод М. И., Петрухин А. С., Кривошеев В. Ф.* Политика и право.— М., 1995.— Темы 1, 14.

Изучению данной подтемы помогут словари: Основы политологии: Краткий словарь терминов и понятий / Под ред. Г. А. Белова, В. П. Пугачева.— М., 1993; Политологический словарь / Под ред. В. Ф. Халипова.— М., 1995; Политология. Краткий энциклопедический словарь / Отв. ред. Ю. С. Борцов.— Ростов-на-Дону; М., 1997.

1. Изучение первого пункта плана «Политика как деятельность» может быть начато в двух вариантах.

Вариант 1. Работа с соответствующим текстом учебника. Проводится анализ каждого определения и их сравнение.

Вариант 2. Работа со словарями. Желательно сравнить определения политики в двух словарях. Если нет словарей по политологии, то можно найти соответствующие определения в школьном философском словаре (с. 14) и в словаре-справочнике: Человек и общество / Авт.-сост. И. Д. Коротец и др.— Ростов-на-Дону, 1996.

В любом из вариантов желательно провести обсуждение результатов сравнения и выявить три характерные черты политики, названные в учебнике (4-й абзац текста «Политика как деятельность»).

Учащимся предлагается привести примеры политики, известные им из курса истории или сообщений средств массовой информации.

Следующий шаг в работе — осмысление понятия «государственное управление». Важно закрепить понимание того, что государственное управление опирается на силу закона и специальных государственных структур (включая силовые). Дается пояснение: органы государственного управления (например, правительство, министерства) издают акты, т. е. предписания, обязательные для исполнения. Это могут быть решения, постановления, распоряжения, инструкции. Применяются различные методы воздействия на управляемых, в основном убеждения и принуждения.

Органы государственного управления ответственны перед высшими органами государственной власти, систему которых возглавляет либо парламент, либо президент.

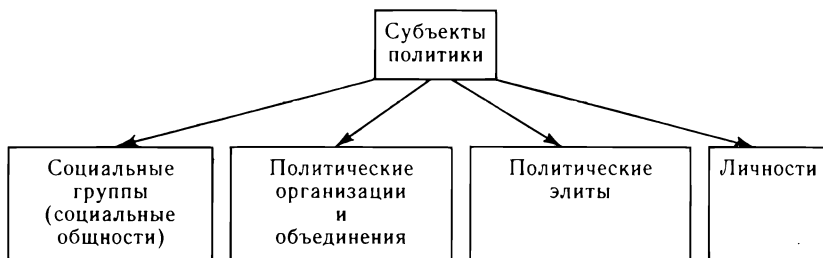
Требует раскрытия и такая фраза из учебника: «В ходе политической деятельности ее участники вступают между собой в специфические отношения». Речь, очевидно, идет о политических отношениях. Они разнообразны и, помимо указанных в учебнике, включают в себя отношения между управляющими и управляемыми, властвующими и подвластными. В свою очередь, политические отношения — это часть понятия «общественные отношения», которые характеризовались во вводной главе (§ 1). Связь этих понятий раскрывается на уроке.

Разъясняя данное в учебнике определение политического процесса, учитель обратит внимание учащихся на неоднозначность термина: политическим процессом называют и судебные заседания, на которых рассматриваются дела обвиняемых в политических преступлениях. Но в контексте данной подтемы термин «политический процесс» означает ход развития политических явлений, которое происходит в результате совокупных действий различных политических сил, т. е. субъектов политики, являющихся участниками политического процесса.

Напоминая о понятии «исторический процесс», изучавшемся на предшествующих уроках, целесообразно подчеркнуть, что политический процесс — одна из многочисленных цепочек событий, которые во взаимосвязи составляют исторический процесс. Однако эти события воздействуют на развитие всех сфер жизни общества — экономической, социальной, духовной. В завершение работы над текстом учебника по вопросу «Политика как деятельность» внимание учащихся привлекается к последней фразе этого текста: политический процесс вызывает изменения в обществе в целом.

2. Второй вопрос может быть изучен с опорой на схему:

Схема 1. Участники политического процесса



Разъясняя этот вопрос, учитель воспроизводит характеристики социальных групп, общественных объединений, элит, исторических личностей, которые были усвоены при изучении предыдущей подтемы «Исторический процесс и его участники».

Ставятся вопросы по материалу § 19:

1. Что такое социальные группы?

2. Какие социальные группы (социальные общности) вам известны?

3. Что такое «социальные интересы»? Как они различаются по своей направленности?

4. Социальные группы становятся участниками политического процесса тогда, когда борются за реализацию собственных интересов через политическую власть, через государство.

Учащимся предлагается привести примеры, как социальные группы стремятся удовлетворить свои интересы, используя имеющуюся государственную власть или оказывая на нее влияние.

Затем они отвечают на вопрос: какова роль политических организаций?

Поскольку в курсе истории раскрывается понятие «государство» и освещается политика многих государств, имеется возможность опираться на знания учащихся, полученные в этом курсе. Задача данного урока состоит в том, чтобы обобщить имеющиеся знания, уточнить их, включить в систему знаний о субъектах политики. Учащимся предлагается назвать признаки государства. Можно предполагать, что они назовут:

- наличие слоя людей, профессионально занимающихся управлением (наличие государственного аппарата);

- наличие органов, позволяющих осуществлять принуждение (полиция, суды, тюрьмы и т. п.);

- наличие территории, на которую распространяется власть государства;

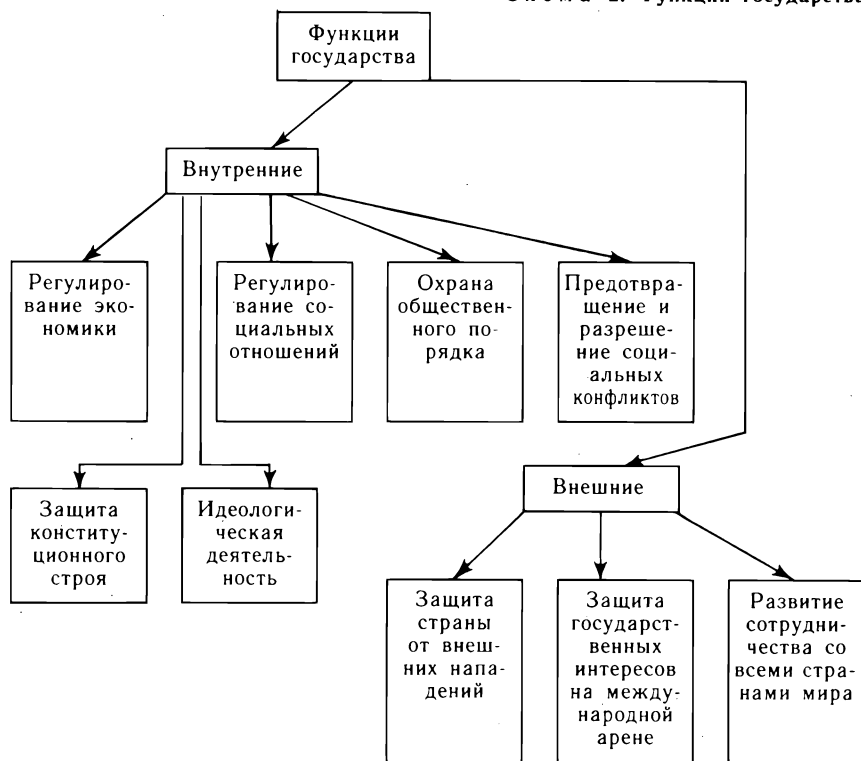
- суверенитет, т. е. исключительное право издавать законы, вершить правосудие; представлять общество в целом;

- сбор налогов для содержания государственного аппарата.

В случае необходимости высказывания учащихся дополняются и уточняются учителем. Затем ребята приводят примеры политики государств, изученных в курсе истории, объясняя, какие задачи стремились выполнить эти государства. Задачи (функции) государства в обобщенном виде названы в учебнике в тексте «Субъекты и объекты политики». С учетом знаний учащихся их можно конкретизировать, дополнить и представить в виде схемы (см. с. 149).

Рассмотрение функций государства позволяет сделать вывод о многообразии задач государства как субъекта политики.

Возвращаясь к материалу предыдущих уроков (см.: «Социальные группы, общественные объединения» в § 19), важно обратить внимание на то, что одни организации предназначены непосредственно для участия в политической жизни (государство, партии), другие же созданы для иных целей, но также могут стать субъектами политического процесса, если попытаются ре-



шать свои задачи, используя политическую власть. Политические элиты также характеризуются с опорой на знания, полученные на предшествующих уроках (текст в § 19, озаглавленный «Народные массы», в заключительной части содержит характеристику элит). На данном уроке акцент делается на признаки, присущие именно политической элите. В нее входят люди, оказывающие непосредственное влияние на принятие политических решений.

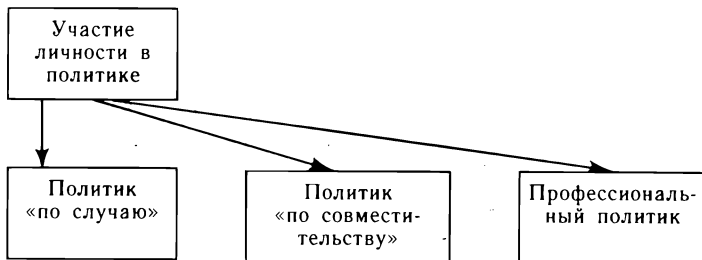
Личности как субъекты политики предстают на уроке и как выдающиеся политические, государственные деятели (в этой части работы опорой является текст «Исторические личности» в § 19), и как граждане, осуществляющие те или иные политические действия. Продолжением работы по этому вопросу может стать обсуждение задания 1 к § 20.

Изложенная в учебнике классификация участников политической деятельности, данная М. Вебером, может быть несколько осовременена учителем. Большинство «политиков по случаю» — это люди, чье участие в политике сводится к голосованию на выборах один раз в 4—5 лет. «Политики по совместительству» в

наших условиях — это, как правило, деятели, имеющие стабильный доход от научной, предпринимательской или иной деятельности с ненормированным рабочим днем, имеющие возможность и желание постоянно на общественных началах участвовать в политической деятельности (например, участвовать в руководстве той или иной политической партией и т. п.). Таких политиков называют «общественными деятелями».

Что касается современных профессиональных политиков, то, как правило, они живут и для политики, и за счет политики. Эту классификацию можно закрепить схемой:

Схема 3. Личность и политика



Можно поставить следующие вопросы:

1. Кого из современных российских политиков вы знаете?
2. Кого из них можно отнести к профессиональным политикам и кого — к «политикам по совместительству»?

Степень и границы политической деятельности личности зависят от многих условий. Уяснению этих условий поможет беседа по следующему плану:

1. Какова зависимость участия в политике рядовой личности от существующих законов и политического строя? Покажите на исторических или современных примерах.

2. Какую роль играют цензы оседлости, имущественный, образовательный?

3. Каким образом политическая карьера зависит от общественного положения личности? Приведите пример, когда общественное положение дает наибольшие шансы на успех в политике.

4. Почему в конфликтной ситуации политическая активность личности может возрастать?

Затем ставятся вопросы, относящиеся не к объективным условиям (чему посвящена первая часть беседы), а к личным качествам человека:

1. Какое значение для политической деятельности имеет чувство долга, осознание обязанностей, которые диктуются общественным положением?

2. Какие способности и умения нужны для участия в политической деятельности?

3. В чем состоит зависимость политической деятельности личности от ее политических ориентаций, системы ценностей?

4. Почему в политическом поведении большую роль играет политическая культура личности?

5. Какие мотивы могут побуждать личность к политической деятельности?

6. Какую роль в политике могут играть личные амбиции?

7. Что в политической деятельности зависит от личных усилий человека; а что — от объективных условий?

Закрепить содержание беседы поможет самостоятельное (в классе или дома) заполнение учащимися на основе текста учебника («Субъекты и объекты политики») таблицы по следующей форме:

**Факторы, определяющие степень и границы участия
в политической деятельности**

Объективные условия	Личные качества
1.	1.
2.	2.

В связи с рассматриваемым содержанием полезно обсудить задание 8 § 20 учебника.

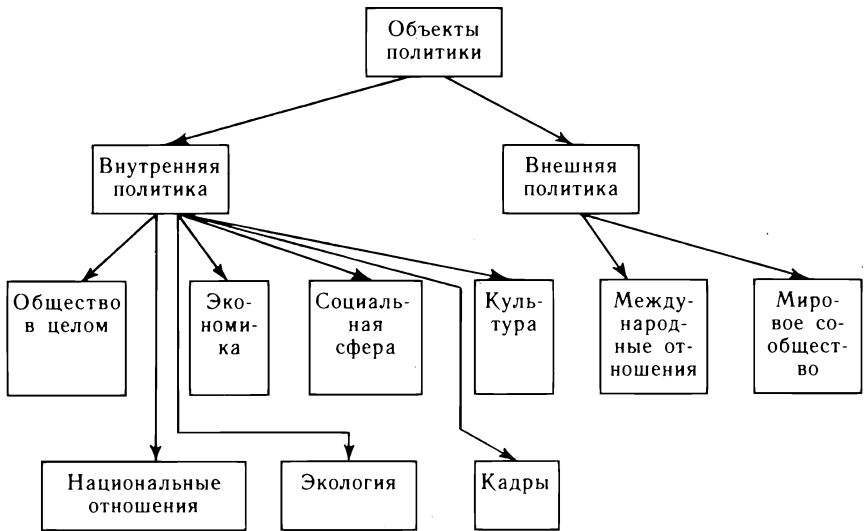
Вопрос об объектах (направлениях) политики может быть рассмотрен с помощью схемы 4.

Учащимся предлагается привести примеры политики по отношению к отдельным объектам (по отдельным направлениям).

Следует подчеркнуть, что схема не исчерпывает перечень объектов политики, тем более что включенные в нее объекты могут состоять из частей, способных быть самостоятельными объектами политики (такой объект, как экономика, включает в себя технику и технологию, инвестиции, сельское хозяйство, финансы и т. п.; отсюда и направления: инвестиционная, научно-техническая, аграрная, финансовая политика и т. д.).

Делается вывод о том, что политическая деятельность определяет функционирование и изменение как отдельных элементов общественной системы, так и общества в целом.

3. Пункт плана о соотношении политики и морали рассматривается с опорой на содержание § 3 «Сущность человеческой деятельности» (текст «Структура деятельности») и § 15 «Нравственная оценка деятельности».



Центральным является вопрос, поставленный в заголовок этой части § 20: «Все ли средства хороши?» Ответ на него нуждается в более тщательном анализе, чем это сделано в учебнике.

Учащимся предлагается проанализировать позицию Н. Макиавелли, представленную в фрагменте из его работы (текст «Все ли средства хороши?»), ориентируясь на следующие вопросы: допускает ли Макиавелли использование безнравственных средств в политике? О каких средствах идет речь? Каково его личное отношение к этим средствам: сам Макиавелли считает их добрыми или дурными? Считает ли он их постоянным методом политической деятельности? При каких условиях, с его точки зрения, применимы неблагоприятные средства? Какие средства, с точки зрения Макиавелли, предпочтительны в политике?

Внимание учащихся привлекается к следующим аспектам фрагмента: 1) верность слову, прямоту, неуклонную честность Макиавелли называет похвальными качествами и связывает их с понятием добра, а противоположные качества связывает с понятием зла; 2) возможность пойти против своего слова, против милосердия, доброты и благочестия он допускает «ради сохранения государства», т. е. ради высокой цели. Он считает эти средства вынужденными; 3) он призывает «по возможности не удаляться от добра».

Таким образом, Макиавелли считал допустимым использование недобрых средств не всегда и везде, а, во-первых, только в политической деятельности; во-вторых, ради благой цели; в-третьих, лишь при необходимости. Следовательно, «дурные»

средства используются, когда вынуждает обстановка и ради важной цели. Эта цель является оправданием неблагих средств.

Можно сообщить учащимся, что политическая мысль XX в. выдвинула противоположную идею: ненасильственной политики (например, М. Ганди). В этом случае вопрос о средствах (можно или нельзя прибегать к насильственным действиям) является доминирующим.

Отношение к этой позиции выразил М. Вебер. При том что существует правило христианской нравственности «Не противостоять злу насилием», для политика, согласно Веберу, имеет силу прямо противоположное: «Ты **должен** насильственно противостоять злу, иначе за то, что зло возьмет верх, **ответствен ты**» (Вебер М. Избранные произведения.— М., 1990.— С. 695—696).

Политик зачастую оказывается перед выбором: либо принимать непопулярные и жесткие меры, которые можно критиковать с моральной точки зрения, либо, отказавшись от их проведения, ухудшить ситуацию. Поэтому соответствующим современным условиям политики принимается то, что называют «моральный компромисс», т. е. возможность действовать по принципу «наименьшего зла», недопустимость нарушения определенных гуманистических пределов. За этими пределами находятся использование политического террора, оружия массового уничтожения и других средств, запрещенных законами страны и нормами международного права.

Целесообразно обсудить в классе задание 4 § 20.

4. Вопрос о политических действиях рассматривается в соответствии с текстом учебника и с опорой на классификацию действий по их мотивам, разработанную М. Вебером (см. § 3 учебника). Опираясь на курс истории, учащиеся могут ответить на вопрос: какие действия осуществляются в ходе политической деятельности? Назовите их, приведите примеры. Они могут называть и обращения к органам власти, и политические забастовки, и демонстрации, и парламентские действия, и т. п.

Внимание учащихся привлекается к тому, что на политический процесс оказывают влияние не только действия, но и, в определенных обстоятельствах, бездействие.

Особого разъяснения требует тезис о возможности не только рациональных, но и иррациональных действий (здесь целесообразно вспомнить действия, относимые по классификации М. Вебера к традиционным и аффективным).

Изучению этого вопроса поможет обсуждение в классе задания 9 к § 20 учебника.

Учащимся предлагается дома, помимо работы с учебным текстом, выполнить задания, не обсуждавшиеся в классе, а также подобрать из текущей информации иллюстрации к каждому пункту плана.

Уроки 41, 42. Общественный прогресс

Эти уроки завершают раздел «Деятельность в жизни человека и общества». Если в предыдущих темах большое внимание уделялось различным видам человеческой деятельности, используемым в процессе их осуществления средствам, то на последних уроках раздела речь идет о результатах деятельности людей — оценке изменений, происходящих в обществе.

Из названия подтемы видно, что основным является понятие «социальный прогресс», т. е. развитие людей и человечества в направлении к лучшему, более совершенному состоянию.

Причинами общественного прогресса являются потребности, в ходе реализации которых люди изменяют условия своего существования и самих себя.

Изучая подтему, учащиеся получают знания о сущности прогресса, его противоречиях, о критериях общественного прогресса.

Уроки, завершающие раздел, связаны со всем его содержанием, но особенно с последней темой. Базовыми для данного урока являются исторические знания учащихся о развитии производства, о смене форм общественной организации, о достижениях культуры.

При подготовке к урокам учитель может использовать литературу: *Алексеев П. В., Панин А. В.* Философия.— М., 1996.— Гл. XVIII, § 4; *Крапивенский С. Э.* Социальная философия.— Волгоград, 1995.— Гл. 12, § 4; *Гобозов И. А.* Введение в философию истории.— М., 1993.— Гл. 9.

Целесообразно привлечь материал и учебных пособий для углубленного изучения в школах: *Малышевский А. Ф.* Введение в философию.— М., 1998.— Гл. 8, § 24—25; *Гуревич П. С.* Введение в философию.— М., 1997.— Гл. III; *Человек и общество. Современный мир* / Под ред. В. И. Купцова.— М., 1997.— Гл. XVIII, XIX. Указанные главы в пособиях для школьников можно рекомендовать учащимся, интересующимся вопросами общественно-знания.

План изучения нового материала

1. Прогресс и регресс.
2. Противоречивость прогресса.
3. Критерии прогресса.
4. Прогрессивные силы современного общества.

К этим урокам целесообразно повторить § 1, 3, 18 учебника. В начале работы ставятся вопросы:

1. Что такое общество?
 2. Какие факторы, определяющие развитие общества, выдвигались мыслителями в прошлом и в XX в.?
 3. Каковы мотивы преобразующей деятельности людей?
1. Понятие «прогресс» целесообразно изучать с помощью

словарей (Школьный философский словарь / Под ред. А. Ф. Малышевского.— М., 1995.— С. 143; Гуревич П. С. Философский словарь.— М., 1997.— С. 215—218).

Излагая различные подходы к проблеме прогресса, учитель подчеркнет, что первоначальные прогрессистские концепции имели три характерные черты (см.: Крапивенский С. Э. Социальная философия.— 1995.— С. 285—286).

Первая черта состояла в том, что это были попытки найти причины поступательного развития общества в духовном начале, в бесконечной способности совершенствования человеческого интеллекта (Тюрго, Кондорсе) или в развитии «абсолютного духа» (Гегель). Иными словами, эти концепции были идеалистическими.

Вторая черта состояла в том, что общественный прогресс рассматривался как плавное эволюционное развитие, без скачков, без движений вспять, только как восхождение по прямой линии.

Третья черта первоначальных концепций прогресса состояла в том, что восходящее развитие ограничивалось достижением какого-либо наилучшего, по мнению авторов концепций, общественного строя. На смену этим концепциям в XIX в. пришли новые теории прогресса, включающие признание его противоречивости. Такие взгляды были характерны для К. Маркса.

В подготовленном классе можно предложить учащимся проанализировать текст известного современного философа Карла Поппера: «Если мы думаем, что история прогрессирует или что мы вынуждены прогрессировать, то мы совершаем такую же ошибку, как и те, кто верит, что история имеет смысл, который может быть в ней открыт, а не придан ей. Ведь прогрессировать — значит двигаться к некой цели, которая существует для нас как для человеческих существ. Для «истории» это невозможно. Прогрессировать можем только мы, человеческие индивидуумы, и мы можем делать это, защищая и усиливая те демократические институты, от которых зависит свобода, а вместе с тем и прогресс. Мы достигнем в этом больших успехов, если глубже осознаем тот факт, что прогресс зависит от нас, от нашей бдительности, от наших усилий, от ясности нашей концепции относительно наших целей и реалистического выбора таких целей» (Поппер К. Открытое общество и его враги.— М., 1992.— Т. II.— С. 322).

Вопросы учащимся:

1. Признает К. Поппер прогресс или не признает?
2. Если не признает, то чем аргументирует непризнание идеи прогресса?
3. Если признает, то как понимает его?

Различные, в том числе и противоположные, ответы на вопрос: «Имеет ли место общественный прогресс?» — излагаются на основе текста учебника. Понять сложность проблемы поможет обсуждение заданий 1 и 6 к § 20. Большое разнообразие

взглядов и усиление сомнений относительно прогрессивного развития связано в XX в. с противоречивостью прогресса.

2. Второй пункт плана предполагает раскрытие основных положений, содержащихся в тексте учебника, озаглавленном «Противоречивость прогресса».

1. Прогресс человечества выглядит не как восходящая прямая, а как изломанная линия, в которой отразились подъемы и спады, периоды позитивных сдвигов и попятные движения.

2. Отдельные изменения, одновременно происходящие в обществе, могут быть разнонаправленными: прогресс в одной области может сопровождаться регрессом в другой.

3. Прогрессивные сдвиги в той или иной области зачастую имели, наряду с положительными, также и отрицательные последствия для общества.

4. Ускоренный прогресс нередко оплачивался высокой ценой, когда в жертву прогрессу приносились целые поколения людей.

Эти положения раскрываются в процессе беседы с помощью вопросов, направленных на осмысление каждого из них.

Вопрос к первому тезису: приведите из истории примеры, когда расцвет какого-то государства сменялся его упадком; когда на смену революции приходила контрреволюция; когда вслед за реформами проводились контрреформы; когда экономический и культурный подъем сменялся спадом. Означает ли каждый из рассмотренных случаев возврат к исходному положению?

Вопрос ко второму тезису: какова связь между индустриальным развитием и ухудшением состояния окружающей среды?

Вопросы к третьему тезису: каковы положительные последствия добычи нефти на морском шельфе? А отрицательные? Каковы положительные и отрицательные последствия быстрой автомобилизации в крупных городах?

Вопросы к четвертому тезису: какова была цена перехода Англии к индустриальному производству? Какова была цена ускоренной индустриализации СССР в 30—40-е годы?

Здесь уместно также предложить для обсуждения в классе задание 4 § 20 учебника.

Рассмотрение противоречивого развития общества подводит к ответам на вопросы: что вообще следует считать прогрессом, а что — регрессом? Каков критерий прогресса?

3. Началом работы по вопросу о критериях прогресса может быть задание учащимся проанализировать фрагмент из работы русского религиозного философа и историка Л. П. Карсавина (1882—1952): «Анализ всякого исторического построения легко вскрывает лежащую в его основе схему прогресса и регресса. Без труда обнаруживается также и оценочный характер схемы, и условность оценки. Для историка революции, сосредоточившего внимание на ее политической стороне, апогей ее не совпадает

с тем моментом, который является апогеем для историка ее социальной и культурной стороны. Историк, высоко оценивающий развитие индивидуума и ставящий ниже индивидуума государственное и национальное бытие, естественно признает эпоху Ренессанса прогрессом по сравнению с XII—XIII веками. Но историк, ценящий национально-государственное бытие Италии, видит в разъединяющем ее индивидуализме Ренессанса не прогресс, а регресс. Равным образом, если я считаю индивидуализм Возрождения злым и греховным отрывом человека от Божества, я признаю эту эпоху не началом возрождения, а началом вырождения человечества» (*Карсавин Л. П. Философия истории.*— СПб., 1993.— С. 231—232). К этому тексту ставится вопрос: почему автор считает возможными различные оценки смысла и значения исторических событий и явлений? Делается вывод о том, что автор констатирует отсутствие единого критерия, который позволил бы оценить какое-либо явление с точки зрения прогресса.

Дальнейшая работа может быть организована в виде самостоятельного изучения учащимися фрагмента параграфа (от начала текста, озаглавленного «Критерий прогресса», до предпоследнего раздела параграфа).

Учащимся предлагается сделать запись с перечислением критериев прогресса, выдвигавшихся философами в разное время. Затем выполняется задание № 1. При подведении итогов обсуждения этого вопроса подчеркивается, что разные критерии, отличаясь друг от друга, имеют одну общую черту: они не являются универсальными, не охватывают жизнь человека и общества в целом.

Следующая часть вопроса о критериях прогресса требует разъяснений. При этом опорой являются знания учащихся, полученные при изучении § 18 «Свобода в деятельности человека» и § 2 «Человек, индивид, личность».

Выдвигаемый сегодня критерий свободы придает понятию прогресса «человеческое измерение». Речь идет о каждом человеке, о возможности его самореализации в различных видах деятельности, т. е. о свободе экономической, политической и духовной. Чем шире реальная возможность выбора видов деятельности, тем свободнее человек.

Критерий свободы состоит не только в способности человека познать себя, не только в знаниях, что и как он мог бы делать, но и в доступности предпочтительных для него видов деятельности. Предоставляет ли общество возможность избрать профессию по душе? Достаточно ли рабочих мест? Есть ли средства (технические, финансовые и т. п.) для занятий в избранной сфере? Свободен ли человек от болезней, ограничивающих возможность заниматься любимым делом? Может ли он свободно выбирать представителей, которые будут защищать его интересы в органах власти? Доступны ли ему книги, концерты, театральные

спектакли, которые он изберет? Располагает ли возможностью совершенствовать себя физически, посещая бассейны, спортивные залы? И т. д.

Таким образом, критерий свободы охватывает и разум, и нравственность, и науку, и производство, и политику — все сферы жизни общества, все виды человеческой деятельности.

Свободное развитие человека в свободном обществе является условием многостороннего и полного развития личности, роста ее духовного богатства.

Понятие свободы человека включает в себя безусловное признание свободы другого человека. Свобода до той черты, за которой находится свобода другого человека. Или иначе: свобода одного человека не может быть достигнута ущемлением свободы другого человека, т. е. свобода не для части общества, не для избранных, а для каждого, для всех.

Такого общества пока нет. Но прогресс состоит в постепенном расширении рамок свободы и, следовательно, во все большем очеловечении условий существования и самого человека. Развитие подлинно человеческих качеств, воплощающих сущность человека, т. е. развитие человеческого в каждом человеке, — таков гуманистический критерий прогресса. Все, что означает продвижение общества в этом направлении, можно считать прогрессом.

Выдвигаемый сегодня гуманистический критерий прогресса можно соотнести со взглядами одного из основоположников русской и американской социологической науки **Питирима Сорокина** (1889—1968). Он писал, что «все критерии прогресса, какими бы разнообразными они ни были, так или иначе подразумевают и должны включать в себя принцип счастья». Однако П. Сорокин не считает, что критерий прогресса может быть сведен непосредственно к счастью. «Если все дело в счастье и довольстве, — писал он, — то не все ли равно было бы, если вместо страдающих мудрецов на земле жили бы самодовольные и счастливые свиньи? Не должны ли мы предпочесть именно счастливых свиней страдающим мудрецам, последовательно проводя эту точку зрения?»

Рассматривая всесторонне подобные взгляды, П. Сорокин заключал: «Таким образом, оба течения — и игнорирующее счастье, и считающее себя единственным критерием прогресса — сами по себе недостаточны и разрешить проблемы прогресса не могут. Они слишком узки, и, очевидно, необходимо их синтезировать».

Как же П. Сорокин представлял себе направление исторического развития общества? Он писал: «Пройдя через ряд попыток, шатаясь, падая под ношей крестных мук, человечество шаг за шагом завоевывало возможность законодательства и строительства своей истории. Шаг за шагом оно стремилось реализовать свои идеалы Правды, Истины и Красоты. Эти завоевания,

порой замедляясь, ослабевая, в общем до сих пор увеличивались. Правда, кто сочтет, сколько страданий и усилий было потрачено на это! Кто сочтет все те пытки, которым подвергались бесчисленные строители этой Правды? Но эту Правду создавали они как личности, и точно так же наше будущее создаем мы. И чем активнее будет каждая личность, тем выше будут ее идеалы, тем быстрее мы будем приближаться к Правде и тем чище и прекрасней будет правда человеческая!» (*Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество.*— М., 1992.— С. 511—513, 521).

Гуманистический критерий в современной философской литературе представлен в различных оттенках. В одном случае критерий прогресса формулируется как уровень гуманизации общества, т. е. положение в нем личности, причем в качестве индикатора выдвигается показатель средней продолжительности жизни (см.: *Крапивенский С. Э.* Цит. соч.— С. 290).

В другом случае предлагается критерий, включающий:

- 1) темпы роста производства, производительности труда, ведущие к увеличению свободы человека по отношению к природе;
- 2) степень свободы работников производства от эксплуатации;
- 3) уровень демократизации общественной жизни;
- 4) уровень реальных возможностей для всестороннего развития индивидов;
- 5) увеличение человеческого счастья и добра.

Ведущее место здесь занимает гуманитарный критерий, поэтому весь комплекс называют гуманитарным критерием (*Алексеев П. В., Панин А. В.* Философия.— М., 1996.— С. 489—490).

В заключение работы по вопросу о критерии прогресса целесообразно обратиться к учебнику и закрепить общий вывод.

Полнее осознать этот вывод поможет обсуждение на уроке задания № 7 к § 21 учебника.

4. Последний вопрос плана может быть изучен учащимися самостоятельно по тексту, озаглавленному «Прогрессивные силы». Они должны подготовиться к ответу на вопрос: какие социальные группы, организации, деятели могут быть включены в понятие «прогрессивные силы»? Какие можно считать противниками прогресса? Очевидно, что ориентиром для ответа являются гуманистический критерий прогресса.

Для домашней проработки, помимо учебного текста § 21, предлагаются задания § 3 и 5.

Учебное издание

БОГОЛЮБОВ Леонид Наумович
ИВАНОВА Людмила Фроловна
КИНКУЛЬКИН Альберт Тимофеевич
ЛАЗЕБНИКОВА Анна Юрьевна

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КУРСУ «ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО»

В 2 частях

Часть 1

10 класс

Зав. редакцией *Л. А. Соколова*
Редактор *Л. И. Лыняная*
Художественный редактор *Т. Г. Никулина*
Технические редакторы *О. А. Жук, О. Ю. Мызникова*
Корректор *Н. И. Новикова*

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции ОК 005-93—953000. Изд. лиц. № 010001 от 10.10.96. Сдано в набор 07.04.99. Подписано к печати 02.11.99. Формат 60×90¹/₁₆. Бумага типографская № 2. Гарнитура Литературная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 10. Усл. кр.-отт. 10,62. Уч.-изд. л. 10,65. Тираж 10 000 экз. Заказ № 1652.

Государственное унитарное предприятие ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. 127521, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Государственное унитарное предприятие ордена Трудового Красного Знамени полиграфический комбинат Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. 410004, Саратов, ул. Чернышевского, 59.



**Учебно-методический комплект
по курсу «Человек и общество»
включает:**

**«Человек и общество»:
Учебное пособие
для 10–11 классов
(под ред. Л. Н. Боголюбова
и А. Ю. Лазебниковой).**

**Методические рекомендации
по курсу «Человек и общество»
(под ред. Л. Н. Боголюбова)
в 2 частях: первая часть — 10 класс,
вторая часть — 11 класс.**

**Задача пособия —
оказать помощь учителю
в подготовке к каждому уроку.**